

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université HAMMA Lakhdar El-Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention
du diplôme de Master II

Option : Didactique et langues appliquées

Intitulé

**L'apport de la remédiation pédagogique dans l'apprentissage
de la lecture en FLE chez les apprenants en difficulté. Cas de
classe de 4^{ème} A-P. Ecole Ferhat Ben Amara 02 El-oued.**

Réalisé par :

ADAIKA Noura

DJABER Maroua

Supervisé par :

M^{me}. BADI Kenza

Présenté et soutenu publiquement le mercredi 06 juin 2018

Devant le jury composé de

M. GHOULI, Med Lamine

Maitre assistant A, Université d'El oued, Président

M. AHMADI SALEM Maamar,

Maitre assistant A, Université d'El oued, Examineur

M^{me}. BADI Kenza

Maitre assistant A, Université d'El oued, Rapporteuse

Année universitaire:2017/2018

Remerciement:

Nous tenons tout d'abord à remercier Dieu le tout puissant et miséricordieux qui nous adonné la force et la patience d'accomplir ce modeste travail. En second lieu, nous exprimons nos profonds remerciement à notre directeur de recherche M^{me} BADI Kenza pour son aide, sa confiance qu'elle nous a accordée, son orientation et ses précieux conseils.

Nous adressons nos sincères remerciements à M. MILOUDI Mounir pour ses encouragements et sa générosité.

Nous tenons également à remercier le chef de département de français M. BASSI Med EL-hadi.

Un grand merci au directeur de l'école Farhat Ben Amara 02 M. SLIMANI Imad pour sa contribution.

Résumé

A travers cette étude scientifique et dans le but d'améliorer la qualité de lecture chez les apprenants ayant de difficultés en lecture, nous comptons vérifier l'impact de la remédiation pédagogique sur l'apprentissage de la lecture en classe de 4^{ème} A-P. En outre, nous tentons de connaître la rentabilité de la remédiation pédagogique au sein d'une classe de langue étrangère. Pour atteindre nos objectifs, nous adoptons l'expérimentation comme outil directe d'investigation.

Mots clés: Lecture-remédiation pédagogique-évaluation-pédagogie différenciée.

ملخص

من خلال هذه الدراسة العلمية ومن اجل تحسين نوعية القراءة لدى المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في القراءة. نطمح الى التحقق من مدى تأثير المعالجة البيداغوجية على تعلم القراءة في قسم السنة رابعة ابتدائي. بالإضافة إلى محاولة التعرف على مردود وإمكانية المعالجة البيداغوجية في قسم اللغة الأجنبية. للوصول إلى أهدافنا انتهجنا التجربة كوسيلة تحقيق مباشرة.

الكلمات المفتاحية: القراءة-المعالجة البيداغوجية-التقييم-البيداغوجية الفارقية.

Table des matières

Remerciement	I
Résumé	II
Table des matières	III
Introduction	09
Partie I : Cadrage théorique de l'étude	
Introduction	14
Chapitre 01 :L'apprentissage de la lecture et ses difficultés	
1. Lecture.....	16
1.2.Qu'est ce que lire.....	16
2. Les méthodes d'enseignement de la lecture.....	17
2.1 La méthode synthétique.....	17
2.2 La méthode globale.....	18
2.3 La méthode mixte.....	19
2.4 La méthode phonétique et gestuelle.....	19
3. Les composantes du décodage.....	20
3.1 La conscience phonologique.....	20
3.1.1 Conscience lexicale.....	20
3.1.2 Conscience syllabique.....	21
3.2 La conscience phonémique.....	21
3.3 La conscience grapho – phonique	22
4. Le fonctionnement cérébral lors de décodage.....	22
5. Les phases de la lecture.....	23
5.1 La phase logographique ou picturale.....	23
5.2 La phase alphabétique.....	24
5.3 La phase orthographique.....	24
6. Les difficultés d'apprentissage de la lecture.....	25
6.1 Les facteurs des difficultés d'apprentissage.....	26
6.1.1 Les anomalies génétique.....	26

6.1.2	Les anomalies neurologiques.....	27
6.1.3	Les facteurs familiaux, psychologique et affectif.....	28
6.1.4	Les facteurs pédagogiques	29
6.1.5	Les facteurs de types sensoriel.....	29
6.1.6	Les facteurs de type cognitif	29
6.2	La dyslexie.....	29
6.3	Les difficultés de la lecture en début d'apprentissage du français langue étrangère au cycle primaire.....	30

Chapitre 02 :L'évaluation et la remédiation dans l'enseignement/apprentissage du FLE

I	L'évaluation.....	32
1.	Qu'est-ce qu'évaluer.....	32
2.	Les phases de l'évaluation.....	34
2.1.	L'intention.....	34
2.2.	La mesure.....	34
2.3.	Le jugement.....	34
2.4.	La décision.....	34
3.	Les types de l'évaluation.....	35
3.1.	L'évaluation diagnostique.....	35
3.2.	L'évaluation formative.....	35
3.3.	L'évaluation sommative.....	36
4.	Les objectifs de l'évaluation.....	36
5.	L'évaluation en lecture	36
6.	La grille d'évaluation.....	37
II	La remédiation pédagogique.....	38
1.	L'origine du mot remédiation.....	38
2.	Définition de la remédiation.....	38
3.	La mise en place de la remédiation.....	39
4.	La pédagogie différenciée.....	40
5.	A qui s'adresse la remédiation ?.....	40
6.	Délimitation de trois concepts remédiation/rattrapage/soutien.....	41
7.	La régulation des apprentissages.....	41
7.1.	Définition	41
7.2.	Les formes de régulation.....	42

a) La régulation interactive.....	42
b) La régulation rétroactive.....	42
c) La régulation proactive.....	42
8. Les types de remédiation.....	42
8.1.La remédiation par anticipation.....	42
8.2.La remédiation intégrée (immédiate).....	42
8.3.La remédiation différée.....	42
9. Les différentes stratégies de remédiation.....	43
9.1.La remédiation par feedback.....	43
9.2.La remédiation par répétition ou par des travaux complémentaires.....	43
9.3.La remédiation par adoption de nouvelles stratégies.....	43
9.4.Action sur des facteurs plus fondamentaux.....	43
10. Ce qui doit être préparé.....	44
11. Les phases d'une séance de remédiation.....	44
Conclusion.....	46

Partie II : Cadrage pratique de l'étude

Introduction.....	48
--------------------------	-----------

Chapitre 01: Présentation et description de l'expérimentation

1. Technique d'investigation.....	50
2. Le cadre de l'expérimentation.....	50
3. La population.....	51
4. Présentation du programme de la lecture de 4 ^{ème} A-P.....	51
5. Le déroulement de l'expérimentation.....	52
5.1.Le pré-test.....	52
a. Présentation et description du pré-test.....	52
❖ Présentation du pré-test.....	52
❖ Description du pré-test.....	52
5.2. La mise en œuvre de la remédiation	55
5.2.1. Présentation des séances de remédiation et du post-test (évaluation).....	56
✓ Séance n°01.....	56
✓ Séance n°02.....	57

✓ Séance n°03.....	59
✓ Séance n°04.....	60
✓ Séance n°05.....	62
✓ Séance n°06.....	63
5.2.2. Présentation des résultats du post-test (évaluation).....	64
Chapitre 02: Analyse et interprétation de l'expérimentation	
1. Analyse du pré-test.....	66
✓ Par rapport à l'effectif de la classe.....	67
✓ Selon le genre des apprenants.....	67
2. Analyse du post-test.....	68
✓ Le premier groupe de besoin.....	68
✓ Le deuxième groupe de besoin.....	68
✓ Le troisième groupe de besoin.....	68
✓ Le quatrième groupe de besoin.....	68
✓ Le cinquième groupe de besoin.....	68
✓ Le sixième groupe de besoin.....	69
3. Comparaison des résultats du pré-test et post-test.....	69
✓ Groupe de besoin 01.....	69
• Commentaire.....	70
✓ Groupe de besoin 02.....	70
• Commentaire.....	71
✓ Groupe de besoin 03.....	71
• Commentaire.....	72
✓ Groupe de besoin 04.....	72
• Commentaire.....	73
✓ Groupe de besoin 05.....	73
• Commentaire.....	74
✓ Groupe de besoin 06.....	74
• Commentaire.....	75
Conclusion.....	76
Conclusion.....	78
Bibliographie.....	81
Liste de Schémas.....	84

Liste de Diagrammes	85
Liste de Tableaux	86
Annexes	87

Introduction

Pour une maîtrise parfaite d'une langue étrangère, de prime abord, il est obligé de débiter par la lecture car elle constitue le socle principal sur lequel se base tout apprentissage, notamment la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, etc. De ce fait, elle est la première condition de la réussite scolaire.

L'apprentissage de la lecture est une activité très complexe et son enseignement nécessite une longue durée comme le mentionne Charmeux (1987:110) *«qu'il faut se rendre à l'évidence : on ne peut apprendre vite à lire, même si l'objectif est devenir capable de lire vite ! Lire est une activité beaucoup trop complexe pour qu'une année puisse suffire à la mettre en place de façon durable»*.

Les élèves de primaire d'El oued souffrent d'un handicap majeur en déchiffrage, plus particulièrement les élèves de 4^e A-P de l'école Farhat Ben Amara, ce qui les empêche de passer au traitement de sens pour la compréhension des textes écrits. Ce constat nous a poussé à penser à une solution pour affranchir les difficultés accumulées. Raison pour laquelle nous avons opté pour «L'apport de la remédiation pédagogique dans l'apprentissage de la lecture chez les apprenants en difficulté. Cas de classe de 4^eA-P» comme thème de recherche.

Les motivations qui nous ont conduites à s'engager dans cette étude sont d'ordre intellectuel et professionnel:

Elles sont intellectuelles car d'une part, nous faisons partie de la promotion de didactique et langues appliquées et d'une autre part, nos lectures nous ont permis de constater que plusieurs recherches antérieures ont prouvées que les élèves de cycle primaire souffrent des difficultés en lecture mais ils n'ont pas accordé une grande importance à les réguler. Nous, en tant qu'étudiantes en master spécialité didactique, avons pensé à remédier ces lacunes. Elles sont aussi professionnelles parce que nous exerçons le métier d'enseignant du FLE pendant 11 ans.

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la pédagogie différenciée car elle est l'une de ses pratiques pédagogiques. Vu que chaque apprenant diffère par ses capacités cognitives, ses stratégies d'apprentissage, son rythme de travail ou sa motivation. La pédagogie différenciée propose des solutions intéressantes pour gérer cette hétérogénéité. Parmi ces solutions, c'est la remédiation pédagogique.

Notre question centrale autour de laquelle s'articule notre mémoire de recherche est donc:
Quel est l'apport de la remédiation pédagogique dans l'apprentissage de la lecture chez les élèves en difficulté de 4A.P.?

Alors, de cette problématique un flot de questions qui se bousculent:

- ✓ Quelles sont les démarches utilisées par les enseignants du cycles primaire pour aider les apprenants en difficultés en lecture?
- ✓ Quelle est la place de la remédiation pédagogique à l'école primaire?
- ✓ Est-elle un moyen efficace pour éviter l'échec scolaire?
- ✓ Quelles sont les critères de la grille d'évaluation dont l'enseignant a besoin pour bien diagnostiquer les difficultés des apprenants vis-à-vis de la lecture?
- ✓ Les activités de remédiation peuvent-elles homogénéiser le niveau des élèves en lecture?

Les hypothèses que nous avons proposé comme des réponses anticipées aux questions posées sont les suivantes:

- ✓ La remédiation apporterait une considérable amélioration dans l'enseignement/apprentissage du FLE notamment le cas de la lecture au primaire en suivant un programme de remédiation.
- ✓ Les démarches (la grille d'évaluation, les activités de la remédiation) utilisées par les enseignants du cycle primaire aideraient les apprenants en difficultés à surmonter les lacunes de la lecture.
- ✓ La remédiation serait un moyen efficace pour éviter l'échec scolaire.
- ✓ Le bon choix de critère de la grille d'évaluation aiderait l'enseignant à bien déterminer les difficultés des apprenants dans l'apprentissage de la lecture.
- ✓ Les activités de remédiation pourraient aligner les pré-requis des élèves en lecture.

Notre objectif principale est de mettre en évidence l'apport de la remédiation pédagogique dans l'apprentissage de la lecture chez les élèves de 4A.P.

Les objectifs opérationnels que nous nous sommes fixées pour atteindre l'objectif principal sont les suivants:

- ✓ Sensibiliser les enseignants aux séances de la remédiation pédagogique.
- ✓ Connaître les pratiques enseignantes dans les séances de remédiation pédagogique en lecture.
- ✓ Suivre le processus évaluatif d'un apprenant en difficulté.

- ✓ Rendre l'action pédagogique de l'enseignant plus efficace.

Nous sélectionnons comme échantillon pour notre travail de recherche une classe de 4A.P. Son effectif est de 31 apprenants dont 16 garçons et 15 filles à l'école primaire Ferhat Ben Amara circonscription El-oued 04. Nous avons choisi cette population car la lecture, pour eux, constitue une plate forme sur laquelle repose tout apprentissage en vue de réussir leur parcours scolaire.

Concernant notre corpus, nous optons pour une série des activités bien réfléchies et assez variées, à savoir des exercices de discrimination visuelle et auditive, de coloriage et des activités ludiques.

Afin d'exposer notre partie théorique nous optons pour une approche à la fois explicative et descriptive ; explicative dans la mesure où nous allons expliquer d'une part, l'apprentissage de lecture, ses méthodes d'enseignement et ses composantes ainsi que les facteurs de ses difficultés. D'autre part, les types d'évaluation et les types de remédiation. Descriptive dans la mesure où nous allons décrire les phases de la lecture, les étapes de l'évaluation et les différents moments d'une séance de remédiation.

Pour la partie pratique, nous nous appuyons sur une expérimentation provoquée comme une technique de recherche qui nous permet de vérifier nos hypothèses et répondre à notre problématique de départ.

Après avoir recueilli les données provenant de l'expérimentation nous allons suivre les démarches suivantes: Descriptive pour décrire et présenter les séances de remédiation et les données collectées et analytique afin d'analyser les résultats obtenus. Comparative pour confronter les données du pré-test et post-test.

Notre plan de travail se compose de deux parties:

La première partie intitulée «Cadrage théorique de l'étude» Dans laquelle nous nous basons essentiellement sur le triptyque: l'apprentissage de la lecture, l'évaluation et la remédiation. Ces notions nous allons les aborder en deux chapitres:

Le premier intitulé «L'apprentissage de la lecture et ses difficultés». Et le second intitulé «L'évaluation et la remédiation».

Tandis que la deuxième partie intitulée «Le cadrage pratique de l'étude» Elle comporte les détails de notre étude empirique en décrivant le cadre expérimental de notre recherche et en analysant et interprétant les résultats recueillis. Cette partie est divisée en deux chapitres: le

premier titré «Description et présentation de l'expérimentation» et le second intitulé «Analyse et interprétation des résultats».

Partie I
Cadrage théorique de notre étude

Introduction

Dans la présente partie, nous aborderons le volet théorique de notre recherche. Nous tenterons dans un premier temps d'évoquer l'aspect définitoire de la lecture, les méthodes d'enseignement de la lecture et les composantes du décodage, expliquer le fonctionnement cérébral de l'enfant lors de décodage, décrire les phases de la lecture ainsi qu'exposer les difficultés de la lecture tout en déterminant leurs facteurs. Dans un second temps, nous allons aborder deux thèmes majeurs, le premier thème est celui de l'évaluation dans lequel nous allons définir la notion de cette dernière, décrire ses phases et expliquer ses différents types en explicitant l'évaluation en lecture, le deuxième thème est celui de la remédiation pédagogique dans lequel nous allons définir cette notion, répondre à qui s'adresse t-elle ? ainsi qu'exposer ses types et ses différentes stratégies.

Chapitre 01

L'apprentissage de la lecture et ses difficultés

1. Aspect définitoire de lecture

Personne ne peut nier l'importance de la lecture dans l'apprentissage des langues étrangères, cette activité primordiale considérée comme un passage obligatoire pour arriver à la phase de la compréhension. Si l'apprenant n'arrive pas à décoder, il ne peut même pas comprendre un écrit ou bien une consigne, c'est ici que réside l'intérêt de la lecture comme une clé pour l'apprentissage.

1.1 Qu'est ce que lire

Selon le dictionnaire le petit Robert(2009): « *Action matérielle de lire, de déchiffrer ce qui est écrit.* » La définition montre que lire c'est le fait de savoir décoder le code écrit.

Selon le petit Larousse (1998), Lire c'est: «*reconnaître les signes graphique d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens*».

Cette définition explique que lire c'est identifier les graphèmes en les associant aux phonèmes correspondants et savoir les assembler pour former un mot ayant un sens.

Par ailleurs, Mialaret(1966) dit que: «*Lire c'est transformer un message écrit en message sonore(...)puis(...)de le comprendre*». (cité par Martinez, 1994:3)

Cette citation explique l'aspect matériel de la lecture qui est le décodage. C'est le fait de changer la forme des signes écrit en signes phoniques pour pouvoir les assimiler, en se basant bien sûr sur des techniques et des méthodes bien précises, ces méthodes doivent être bien maîtriser par le professeur pour amener cet apprenant à bien lire.

Borel Maisonnny (1962) partage la même idée que Mialaret: «*Lire c'est rendre sonore un message porteur de sens*». (cité par Martinez, 1994:3)

Selon Chauveau (1993), l'acte de lire constitue: « *Le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrage partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots)*». (cité par Martinez, 1994:3)

cette citation nous montre l'importance de l'activité du déchiffrage en tant qu'un produit primaire et essentiel, à ce propos, l'apprenant doit bien créer des liens solides et logiques entre le graphème (l'unité primordiale de la lecture) et le phonème, cette tâche se fait par un déchiffrage partiel c'est-à-dire la décomposition du mot en syllabes (commencement d'apprentissage).

Parmi les différentes définitions de l'acte de lire Galisson et Coste (1976) affirment que la lecture est: « *L'action de parvenir les yeux sur ce qui est écrit pour prendre connaissance de contenu* ». (cité par Martinez, 1994:3)

C'est la discrimination visuelle de la forme écrite qui permet de passer directement à la signification de l'écrit.

Juhel définit l'acte de Lire comme:

Pouvoir établir la correspondance entre les signes écrits et des sons. La lecture c'est la transformation d'éléments écrit (graphèmes) en éléments sonores (phonèmes). C'est pouvoir traduire un code graphique en un code phonétique (la parole). Ce décodage permet de comprendre le sens des mots et de la phrase. Lire c'est décoder un message écrit pour le comprendre.(1998:25)

Cette citation résulte le contenu de toutes les autres citations, elle confirme l'idée que lire ou bien pour pouvoir lire un mot , une phrase ou bien un écrit l'apprenant a besoin d'être doté par la performance de traduire et de transformer tout ce qui est graphique (écriture) à la parole via des techniques d'apprentissage de la lecture.

2. Les méthodes d'enseignement de la lecture

Avant d'entamer l'explication de différentes méthodes d'enseignement de la lecture, nous devons délimiter la définition du concept méthode. Selon Legendre (1993) une méthode est définit comme étant: «*Ensemble de techniques optimales selon des règles et mises en œuvre consciemment pour atteindre un but*» .(cité par Martinez, 1994:25)

La méthode reste toujours l'ensemble des règles, des lois et des techniques utilisées d'une manière réfléchie par un ou plusieurs chercheurs pour réaliser un travail de recherche.

Dans le domaine de l'enseignement différentes méthodes sont utilisées dans les écoles; nous citons à titres d'exemples la méthode synthétique, la méthode globale, la méthode mixte et la méthode phonétique et gestuelle. Ultérieurement nous allons aborder les principes de chacune d'elles.

2.1.la méthode synthétique

Juhel explique que:

Cette méthode est aussi appelée syllabique. Elle fait appel à la mémoire, utilise la «lettre» comme point de départ de l'apprentissage et exige que l'élève reconstruise le tout (syllabe, mot ou phrase) à partir des éléments (lettres).L'élève est immédiatement placé devant les signes de l'alphabet qu'il apprend à reconnaître visuellement et à traduire en sons. Il procède ensuite à des associations signes et sons:

$P + i = pi$

P + o = po

l + o = lo [...].

Les différentes synthèses pratiquées à partir de la consonne «p» et différentes voyelles donneront successivement les sons «pa», «pe», «pi», «po», «pu», sons n'évoquant rien pour l'enfant. Ce n'est que lorsque l'on provoquera certaines synthèses que le but de la lecture apparaîtra les associations

Pa + pa = papa

Pa + pe = pape

Pi + pe = pipe

choisies par l'éducateur conduiront à la lecture proprement dite. (1998:28)

D'après cette méthode, l'enseignement de la lecture part par la lettre ou le son à la correspondance graphème-phonème puis vers la syllabe, puis vers le mot et enfin vers la phrase. Elle exige un double effort de la part de l'apprenant pour reconnaître les signes graphiques et les combiner, et pour pouvoir émettre les sons s'y rattachant. Et par la suite il pourra lire le mot entièrement.

2.2. La méthode globale

Juhel ajoute que:

La méthode globale est aussi appelée analytique. Le processus d'apprentissage apparaît tout à fait différent, voire opposé à la méthode synthétique. Dès les premières leçons, l'élève est mis en présence d'un certain nombre de mots simples qu'il apprend à reconnaître globalement. (1998:28)

Contrairement à la méthode syllabique, la méthode globale part du complexe au simple c'est-à-dire du mot aux lettres. Par exemple, l'enfant lit le mot *rose* en entier puis par syllabe, *ro-se* et enfin par lettres, *r-o-s-e*.

Le schéma ci-dessous explique les démarches de deux méthodes mentionnées plus haut:

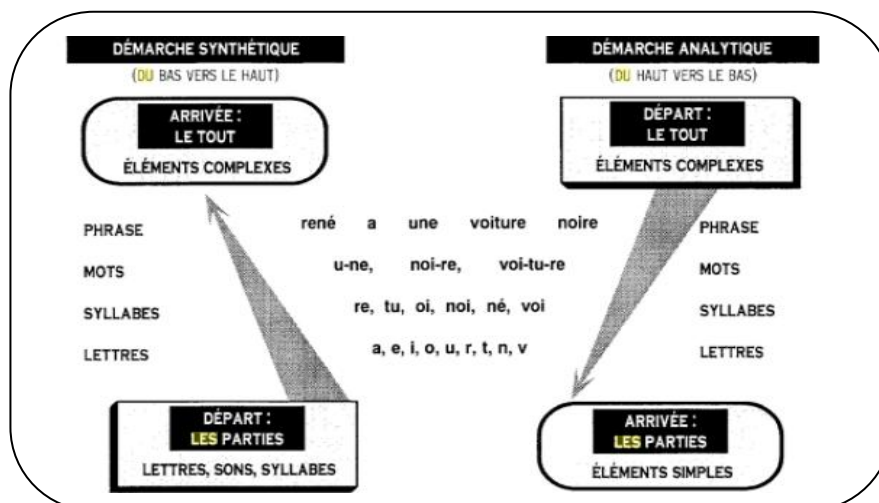


Schéma n°01. les méthodes de lecture (Rigal 1996:84)

2.3. La méthode mixte

Juhel constate que:

Certains éducateurs, tout en reconnaissant l'attrait de la méthode purement globale, hésitent à faire entièrement confiance à la spontanéité enfantine, notamment au stade de la constitution du capital-mot. Ils préfèrent partir d'un nombre très réduit d'acquisition globale et provoquer, à partir de celle-ci, un travail d'analyse qui dégage la syllabe puis la lettre et qui sera suivi immédiatement d'un travail de synthèse. (1998:32)

Cette méthode se caractérise par la coexistence de deux méthodes , la méthode globale et la méthode synthétique, le lecteur débute par la mémorisation d'un nombre très réduit de mots qui va lui constituer un vrai appui au décodage syllabique.

La méthode phonétique et gestuelle

La méthode de Borel Maisonnny est une méthode d'apprentissage de lecture fondée par Suzanne Borel Maisonnny (1900-1995) une fameuse phonéticienne qui a contribué fortement à l'émergence de l'orthophonie française. Elle était à l'origine destinée aux enfants à besoins éducatifs particuliers (des enfants sourds) mais récemment elle est reprise par des enseignants ordinaires qui sont en contacts avec des jeunes enfants connaissent des difficultés d'expression. Cette méthode regroupe un ensemble de geste ayant pour but de faciliter l'entrée dans le code écrit.

La méthode de Borel-Maisonnny est une aide au déchiffrage pour que l'acte de lire soit complet, il convient de travailler en parallèle sur le sens.

3. Les composantes du décodage

Tout d'abord, nous définissons le concept du décodage qui est d'après Legendre: «*une opération consciente ou inconsciente qui se produit tant à l'oral qu'à l'écrit et par laquelle le récepteur transforme le message en certain un code, en une formulation dont il pourra mieux comprendre la signification* ». (cité par Martinez 1994:22.)

L'apprentissage de la lecture nécessite donc l'acquisition des composantes spécifiques qui sont de trois types.

3.1.La conscience phonologique

D'après Delahaie (2004:38) la conscience phonologique: «*Constitue un facteur fondamental de l'acquisition des mécanismes d'identification des mots écrits en permettant à l'enfant de maîtriser les règles de correspondances graphèmes-phonèmes*».

Cette procédure doit se placer au début d'apprentissage de la lecture. C'est la capacité à reconnaître, à segmenter et à substituer les unités de la parole telles que: la syllabe, la rime et le phonème. Autrement dit, la prise de conscience des unités phonologiques comme la syllabe, la rime et le phonème. Elle permet à l'élève de saisir toute forme phonologique nouvelle en l'associant à sa phonologie correcte. Les enfants ayant un trouble d'apprentissage de la lecture souffrent d'incapacité du traitement phonologique donc la prise de conscience phonologique leur permet d'acquérir une aptitude d'une lecture aisée.

La conscience phonologique se divise en deux niveaux:

3.1.1. Conscience lexicale

Selon St-Pierre, Dalpé, Lefebvre et Giroux (2010:80): «*La conscience lexicale, quant à elle, décrit l'habileté à isoler un mot et à l'identifier en tant qu'élément faisant partie du lexique* ».

Donc, il faut que l'enseignant développe chez l'élève une conscience lexicale en mémorisant la forme écrite des mots qu'il voit au cours de ses lectures. Cette aptitude lui permet d'identifier directement ces mots lorsqu'il les rencontre à nouveau et de leur correspondre la forme phonologique (la prononciation) souhaitée, donc ce traitement immédiat des mots rend la lecture de l'élève plus aisée et rapide.

La conscience lexicale comporte les activités suivantes:

- ✓ **L'identification:** c'est la capacité d'identifier tous les mots d'un texte écrit.
- ✓ **La segmentation:** c'est la capacité de segmenter les mots d'une phrase écrite pour pouvoir les comprendre. Exemple :

La	Petite	Fille	Mange	une	pomme
----	--------	-------	-------	-----	-------

3.1.2. Conscience syllabique

C'est la capacité de diviser le mot en petites parties qui sont les syllabes. Cette conscience peut s'acquérir à partir ces trois types d'activités :

- ✓ **Segmentation:** pouvoir segmenter ou diviser le mot en syllabes. Exemple : violon → vio-lon
- ✓ **Identification:** pouvoir identifier une syllabe à partir d'un mot. Exemple : souligne la syllabe « vio » dans le mot « violon »
- ✓ **Fusion:** pouvoir former ou composer un mot à partir des syllabes.

Exemple : Dire : « cha-peau » et l'apprenant doit dire le mot en le fusionnant.

L'apprentissage de déchiffrage ne se fait qu'avec ces deux procédures complémentaires: l'une qui se base sur le traitement séquentiel des mots (traitement analytique), l'autre sur son identification lexicale (appréhension globale).

3.2. La conscience phonémique

C'est la capacité de segmenter une syllabe ou un mot en phonèmes.

- ✓ **Segmentation:** pouvoir segmenter ou découper le mot en phonèmes. Exemple: banane → ba-na-ne → b-a-n-a-n-e .
- ✓ **Identification:** c'est la capacité d'identifier ou reconnaître un phonème d'un mot.

Exemple: souligne le phonème «n» dans le mot «banane».

- ✓ **Fusion:** C'est la capacité de composer un mot à partir des phonèmes.

Exemple: Trouve-moi le mot «b-n-n-a-n-e».

Ecalte, Jean et Magnan (2002:88) explique que : *«Il existe des liens très forts entre les performances des enfants dans des tâches portant sur les phonèmes et leurs progrès dans l'apprentissage de la lecture [...] La conscience phonémique se développe tardivement, après la conscience d'unités plus larges».*

Ceci dit, l'élève lors de son processus d'apprentissage, et afin qu'il parvienne à une conscience phonémique, passe par des étapes préparatoires (principe alphabétique, conscience syllabique).

3.3. La conscience grapho-phonique.

Lors de décodage ; le passage de l'oral à l'écrit est indispensable. Raison pour laquelle la prise de connaissance du principe alphabétique est le socle principal que l'apprenant doit faire recours.

Selon Dachet (2015:2) la conscience grapho-phonique: *«s'appuie sur les correspondances entre graphèmes et phonèmes, orthographe et phonologie. Il s'agit d'un décodage séquentiel, lettre à lettre, de gauche à droite».*

Veut dire que l'élève lors de décodage doit attribuer à chaque graphème son phonème.

4. Le fonctionnement cérébral de l'enfant lors du décodage

Différents centres corticaux font intervenir l'activité de la lecture dont la plupart sont situés dans l'hémisphère gauche:

- a. Les aires corticales occipitales: traitent l'information visuelle transmise par l'œil et permettent le décodage des signes écrit.
- b. Les aires motrices: interviennent pour transformer le symbole graphique en sons et pour planifier les actes moteurs.
- c. L'aire de Broca: intervient pour la production des sons et du langage.
- d. Les aires auditives temporelles: vérifient l'exactitude des sons émis et reçoivent l'information transmise par l'oreille.

En résumé, l'hémisphère droit, il est responsable de la perception globale des mots à partir de leurs formes. Alors que l'hémisphère gauche facilite l'analyse des parties des mots.

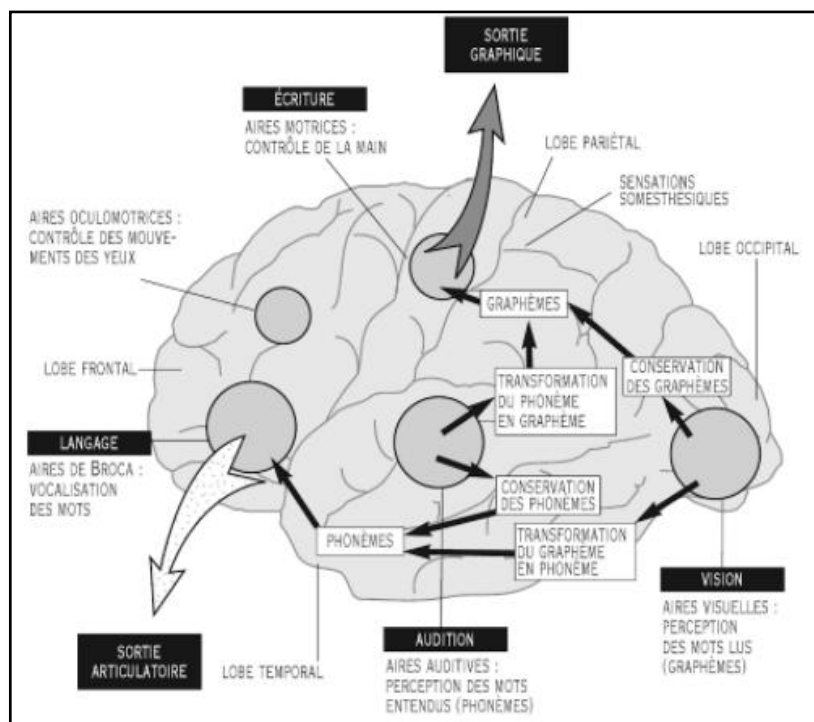


Schéma n°02. Centres corticaux susceptibles d'assurer le contrôle de Lire et Ecrire Rigal (1996:73)

5. Les phases de la lecture

Nous distinguons trois phases principales de l'apprentissage de la lecture :

5.1. La phase logographique ou picturale

La première phase dite «logographique» est liée à la première acquisition du code écrit chez l'enfant. Selon Valdois l'étape logographique :

Se caractérise par la reconnaissance immédiate des mots connus. L'enfant mémorise une association qu'il juge d'abord arbitraire entre une forme écrite nouvelle et une forme parlée qu'il connaît déjà. Cette mise en relation se fait en l'absence de médiation phonologique. Les formes mémorisées des mots connus sont stockées pour former un lexique visuel (sight vocabulary) ou lexique logographique. (citée par VanHout et Etienne, 2001:38)

Dans cette étape l'élève identifie le mot comme il reconnaît une image parce que le mot n'est pas traité comme une suite de lettres par exemple si un élève semble reconnaître le mot «Coca-Cola» ce n'est pas parce qu'il l'a lu mais simplement qu'il en a reconnu la forme générale sur des indices visibles: la forme des lettres, leur couleur ...etc.

A ce niveau logographique, l'élève ne sait évidemment pas décoder, mais il est capable de reconnaître parfois un nombre considérable de mots, et ce uniquement à l'aide de quelques indices visuels. Il y a mémorisation aléatoire entre la photo du mot et le sens. Dans ce cas, l'enfant photographie les mots.

5.2. La phase alphabétique

Paradoxalement, lors de cette phase l'enfant prend conscience que les mots ne sont pas une combinaison de lettres arbitraires qu'on doit les mémoriser par cœur comme le montrent Van Hout et Etienne (2001:41) : « *Le développement de ce niveau se caractérise par la prise de conscience de l'existence d'unités sublexicales tant au niveau des mots écrits que des mots parlés et de relations systématiques entre ses unités* ».

L'enfant atteint cette phase en maîtrisant trois compétences essentielles:

- a. La prise de conscience que les mots sont formés de lettres.
- b. La prise de conscience que les paroles sont formées de phonèmes.
- c. La prise de conscience qu'il y a une correspondance non arbitraire entre les mots écrits et la parole.

L'identification des mots écrits repose sur le traitement analytique et le déchiffrement graphème par graphème.

Dans ce stade, la conscience phonologique a un rôle crucial où les enfants peuvent segmenter la parole en unités inférieures (rimes, syllabes, phonèmes) qui vont leur permettre de faire un lien entre la parole et l'écriture. Dans cette étape, l'enfant correspond les graphèmes en phonèmes.

L'apprentissage du décodage est alors un apprentissage qui se base sur les graphèmes et les phonèmes et sur leur mise en correspondance. Dans cette perspective, les recherches démontrent que le plus difficile à apprendre et à systématiser est la reconnaissance des phonèmes.

5.3. La phase orthographique

Elle vient après la phase alphabétique d'après les travaux de Van Hout et Etienne :

Cette étape se caractérise par le fait que l'enfant utilise ses connaissances lexicales pour le décodage des mots écrits, que ceux-ci fassent ou non partie de son lexique orthographique. Les représentations lexicales des mots familiers deviennent directement accessibles : L'enfant reconnaît le mot sur la base de ses segments orthographiques et recouvre directement par adressage, la forme phonologique correspondante. (2001:44)

Finalement, le dernier stade dit orthographique c'est dans le moment où l'enfant sera capable de reconnaître tout un mot, grâce à l'enrichissement progressif de son répertoire lexical. Il

construit dans sa mémoire un dictionnaire auquel il fait recours pour lire un mot, cette procédure permet une reconnaissance plus rapide et un accès direct à la signification.

6. Les difficultés d'apprentissage de la lecture

De prime abord nous allons faire la distinction entre les deux concepts: «difficulté» et «trouble» d'apprentissage.

D'après certains théoriciens comme Maurice (2004:74-82) , il existe des nuances entre ces concepts. Les difficultés d'apprentissage sont éphémère et peuvent être causées par des conditions difficiles dans l'entourage de l'enfant. Cependant les troubles sont innés et persistent toute la vie. D'ailleurs, ils sont provoqués par des raisons propre à l'individu.

Les difficultés selon Juhel (1998:62), se réfèrent à: *«une ou plusieurs difficultés qu'éprouvent l'enfant à se soumettre aux exigences du système scolaire où il se trouve. Ces élèves présentent des difficultés diverses qui peuvent être par une déficience intellectuelle, physique ou sensorielle.»*

Les troubles de l'apprentissage sont dus de problèmes d'ordre cognitifs chez l'enfant. Ils sont liés à l'attention, à la perception (visuelle, et auditive), à la mémoire, au langage, à la lecture, au traitement, à l'information et aux fonctions exécutives.

Le tableau ci-dessous résume cette différenciation:

Les troubles d'apprentissage	Les difficultés d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> * Ils sont permanents. * Ils apparaissent tôt dans l'apprentissage. * Leur cause est unique: neurologique. * Ils provoquent, dans le cas d'une dyslexie ou d'une dysorthographe: <ul style="list-style-type: none"> - une difficulté majeure à intégrer les processus de base permettant la compréhension; - une incapacité soit à automatiser la correspondance lettres-sons, soit à lire à partir de la forme visuelle des mots et à récupérer la prononciation associée aux mots. 	<ul style="list-style-type: none"> * Elles sont souvent temporaires peuvent parfois être corrigées. * Elles peuvent apparaître à différentes étapes de l'apprentissage. * Les causes sont multiples et non neurologiques: <ul style="list-style-type: none"> - apprentissage lacunaire en lecture ou en écriture; - allophonie; - problèmes de méthode de travail; - trouble psychologique manque de motivation ou d'intérêt; - situation socioéconomique difficile.

Ils peuvent être diagnostiqués par un orthophoniste, un neuropsychologue ou un orthopédagogue à l'aide de tests standardisés qui évaluent le temps de lecture de lecture d'un texte donné ainsi que le nombre et le type d'erreurs	
--	--

Tableau n°01. Tableau comparatif entre les troubles et les difficultés d'apprentissage (Dubois et Roberge 2010:3)

6.1. Les facteurs des difficultés d'apprentissage

Les difficultés d'apprentissage sont dus aux anomalies génétiques, aux facteurs neurologiques, psychologiques ou affectifs et pédagogiques ainsi que aux difficultés sensorielles et cognitives:

6.1.1. Les anomalies génétiques

Selon Juhel (1998:64), les difficultés d'apprentissage peuvent-être causées par des irrégularités génétiques; comme la dysfonction des glandes endocrine qui aura des répercussions négatives sur l'apprentissage chez l'enfant.

Dans le tableau ci-dessous nous avons classés les différentes glandes, leurs rôles et leurs conséquences sur le développement mental de l'enfant et son apprentissage :

La glande	Son rôle	Ses conséquences sur le développement de l'enfant et sur son apprentissage.
Thyroïde: située dans le cou.	-Sécrète la thyroxine -Contrôler la consommation d'oxygène - Fournir le rendement énergétique.	-Sous production engendre une déficience au niveau de la mémoire et un manque d'énergie chez l'enfant. -Par contre une surproduction cause une hyperactivité, irritabilité et un manque de concentration chez l'enfant.
Pancréas: située près de l'estomac.	-Sécrète l'insuline qui règle la glycémie dans le sang.	-un dysfonctionnement de l'insuline cause une hypoglycémie ce qui perturbe les apprentissages scolaires de l'enfant.
Surrénales: situées au dessus des reins.	-Sécrète l'adrénaline et le cortisol qui fonctionnent en étroite collaboration avec l'hypophyse.	-Certains dysfonctionnements au niveau de l'adrénaline conduisent au manque d'attention et à l'anxiété ce qui influence l'apprentissage de l'enfant.

Génitales males et femelles	-Sécrète leurs hormones respectives testostérone et les œstrogènes.Si leur fonctionnement tout au long de la croissance, l'enfant atteint la puberté dans un temps normale et de vient un adulte.	-Un fonctionnement anormal de ces hormones, le développement sexuel de l'enfant est soit précoce, soit tardif, ce qui peut produire de graves problèmes d'ajustement social qui auront une ;incidence négative sur l'apprentissage scolaire.
Thalamus	-Un téléscripateur qui sélectionne l'information reçue par les voies nerveuses.	- Un mauvais fonctionnement aura des répercussions sur les apprentissages de l'enfant.
L'hypophyse: située dans le cerveau.	-Sécrète une dizaine d'hormones différentescertaines de ces hormones contribuent à la croissance physique et l'autre stimulent le comportement sexuel.	

Tableau n°02. les glandes leurs rôles et leurs conséquences sur le développement mental et sur son apprentissage.

Voici le schéma 03 qui montre la localisation des glandes endocrines dans le corps humain:

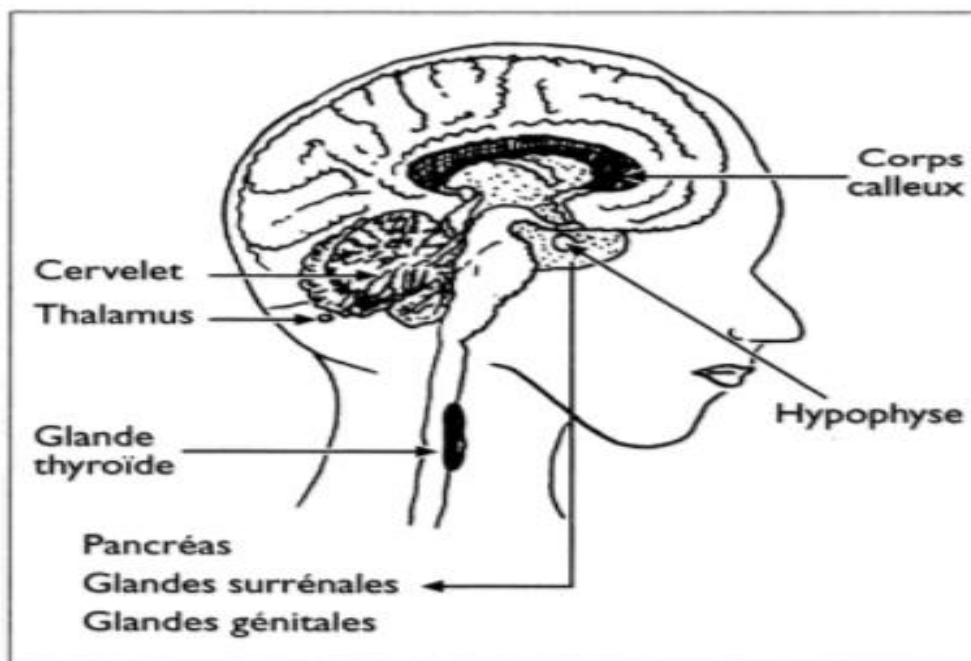


Schéma n°03. Les glandes endocrine du corps humain (Juhel 1998:64)

6.1.2. Les anomalies neurologiques

Juhel (1998:66-67) explique que le cerveau possède un système de fibres liées qui créent la relation entre «les fonctions visuelles», «auditives, tactiles», et «motrices». Lorsque ces

fonctions ne communiquent pas avec le cerveau, c'est-à-dire que les messages nerveux ne parviennent pas au cerveau, les élèves peuvent affronter des difficultés dans leurs apprentissages scolaires: difficultés dans la concentration, la mémorisation, l'abstraction, les associations mentales rapides.

Le cerveau se divise en deux parties: L'hémisphère gauche qui est considéré comme « le cerveau analytique» responsable du langage, des aptitudes mathématique, de la pensée logique. Tandis que l'hémisphère droit serait "le cerveau artistique" favorisant le développement de la mémoire visuelle, de la création et de la sensibilité aux formes. Néanmoins les deux hémisphères doivent unir leurs spécialités pour accomplir certaines tâches complexes. Le tableau ci-dessous montre le site de la lésion et ses conséquences dans les deux hémisphères.

Hémisphère gauche		Hémisphère droit	
Site de la lésion	Conséquences	Site de la lésion	Conséquences
Lobe frontal (langage verbal)	Difficultés d'articulation et à répéter ce que l'éducateur dit.	Lobe frontal (articulation, dextérité manuelle, abstraction, affectivité)	Difficultés sur les plans de la mémoire à court terme, de la rapidité d'esprit, du jugement social, du contrôle affectif et de la motivation.
Lobe temporel (mémoire auditive)	Difficulté à suivre les consignes de l'intervenant)	Lobe temporel (espace, géométrie)	Difficulté en arithmétique, en arts plastique et en dessin.
Lobe pariétal (image corporelle, orientation, espace toucher)	Difficulté en arithmétique, Ecriture mal structurée et mal formée.	Lobe occipital (perception visuelle)	Difficulté sur le plan de la discrimination et de la reconnaissance des formes, des figures et des symboles. Ce que l'enfant voit ne correspond pas aux explications de l'intervenant.

Tableau n°03: site de la lésion et leurs conséquences (Juhel 1998:67)

6.1.3. Les facteurs familiaux psychologiques et affectifs

En premier lieu, les parents et le milieu familial influent fortement dans la préparation de l'enfant à la lecture car ses parents sont les premiers éducateurs et ce sont eux qui passent

assez de temps avec lui. (Irwin cité par N'Nambi 2005:10) *«Ils lui apportent les stimuli intellectuels et le soutien émotionnel indispensable à l'acquisition de la lecture»*. Cependant, selon Juhel (1998:70-71) certains parents jugent les faiblesses de leurs enfants ce qui rendent ces enfants démotivés et influencent négativement leur progression dans l'apprentissage. Egalement, le niveau éducatif des parents pourrait avoir une influence sur l'apprentissage de l'enfant. En seconde lieu, les élèves qui montrent des sentiments d'anxiété, de stress, de peur et de regret éprouvent des difficultés dans leur apprentissage ce qui empêchent leur réussite scolaire.

6.1.4. Les facteurs pédagogiques

L'enseignant joue un rôle crucial dans la relation enseignant/élève en créant une atmosphère favorable pour atteindre la réussite des enfants. Ainsi que, il doit prendre en considération le style d'apprentissage de ses élèves tout en variant les techniques, les stratégies, et les méthodes d'enseignement afin de faciliter l'assimilation des connaissances.

6.1.5. les facteurs de type sensoriel

Valdois (2003:4),a montré qu'un trouble sévère de la sphère auditive ou visuelle est diagnostiqué avant l'âge de l'apprentissage mais les troubles légers qui peuvent échapper à l'attention des parents. L'enseignant les découvre au cours de l'apprentissage. D'après elle, les troubles auditifs peuvent provoquer un faible niveau du langage oral de l'enfant, une faible participation en classe, une fatigabilité ou une épisode d'inattention qui perturbent l'apprentissage de la lecture. De plus, les troubles visuels causent également des maux de tête lors de la lecture, une gêne visuelle et une fatigabilité engendrant des difficultés d'apprentissage.

6.1.6. les facteurs de type cognitif

Un enfant qui a une capacité intellectuelle limitée affronte souvent plusieurs difficultés d'apprentissage en lecture par exemple un élève qui ne connaît que le son "c" se prononce [s] avec i, e, é, y et se prononce [k] avec a, o et u. Donc il ne peut pas décoder convenablement les mots contenant le son c.

6.2. La dyslexie

Dubois et Roberge (2010:4) définissent la dyslexie comme *«un trouble de l'identification des mots écrits. Cette difficulté de lecture provient d'une atteinte constitutionnelle touchant les mécanismes du cerveau ; ses causes sont donc d'origine neurologique et génétique»* .

Ainsi, la dyslexie est un trouble spécifique et durable de l'acquisition du code écrit, et elle se manifeste par:

- ❖ Difficultés de comprendre le système d'écriture, l'apprenant ne fait pas la correspondance entre le code écrit (graphème) et le son qu'il associe (phonème).
- ❖ Difficultés à confondre les sons (discrimination auditive): b/p, le t/d et le f/v.
- ❖ Difficultés de discrimination visuelle des lettres entre le b/d, p/q, et m/n .
- ❖ Difficultés à différencier l'ordre de succession des lettres ou syllabes : ion/oïn, on /no/ou.

6.3. Les difficultés de la lecture en début d'apprentissage du français langue étrangère au cycle primaire

D'après le document d'accompagnement du programme du français (2016:6) les obstacles sont identifiés ainsi:

- ✓ Un nouveau système phonologique constitué de sons nouveaux, d'intonations nouvelles et d'une nouvelle prosodie qu'il aura à intégrer progressivement.
- ✓ Un rapport phonie /graphie dans un système complexe puisque dans la langue française, à certains phonèmes peuvent correspondre plusieurs graphèmes et à certains graphèmes peuvent correspondre plusieurs phonèmes .
- ✓ Certaines lettres ne se prononcent pas (lettres muettes, désinences verbales, marque du pluriel, etc.) alors que d'autres se prononcent lorsqu'elles jouent le rôle de liaison.
- ✓ De nouveaux aspects grapho-moteurs, une latéralité et une spatialité différentes de celles de la langue arabe ; il découvrira les différentes formes de caractères: minuscules, majuscules, cursive, script.

Chapitre 02

Evaluation et remédiation dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Toute action pédagogique constructive doit se baser essentiellement sur le triptyque, apprentissage-évaluation-remédiation, en ce qui concerne l'opération d'apprentissage (apprentissage de la lecture) déjà expliquée dans le premier chapitre et dans le présent chapitre nous aborderons les notions de l'évaluation et de la remédiation qui sont étroitement liées, en débutant par l'opération évaluative de l'enseignant.

I-Evaluation

1. Qu'est qu'évaluer :

D'après le dictionnaire le Petit Robert(2009) l'étymologie du terme évaluer vient de «ex-valuere» qui signifie «extraire de la valeur de», «faire sortir la valeur de», déterminer l'importance de quelque chose et attribuer une valeur à une situation ou à un produit.

Dans son acception générale, D'après De Ketele (cité par Amir *etal* 2009:45) évaluer c'est:

Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, et d'examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route afin de prendre une décision.

La définition nous explique que «évaluer» c'est une confrontation entre une situation réelle et une situation désirée pour que l'enseignant puisse prendre une décision, Soit il avance dans son enseignement/apprentissage, soit il met en place une procédure de régulation pour aider l'apprenant à surmonter ses lacunes.

Pour Tardif et Lessard (cité par Amir et al 2009:45): « *L'évaluation de l'enseignement correspond aux différents jugements que l'enseignant porte sur son travail avec les élèves. Il s'agit de ce que Schön appelle la réflexion sur l'action* ». Les deux auteurs prétendent qu'évaluer c'est porter un jugement sur les actions de l'enseignant avec ses apprenants, alors dans ce cas l'apprenant n'est le seul récepteur dans la situation d'évaluation, son résultat s'adresse aussi à son enseignant.

Ensuite, nous mentionnons la définition commune de Bentolila, Chevalier, Falcoz-Vigne (2000:15), qui considèrent l'évaluation comme une:«*Opération de jugement par laquelle on confronte des résultats ou des comportements à des intentions définies sous formes d'objectifs. Soit elle mesure un écart entre l'objectif de départ et les résultats enregistrés, soit elle est le constat d'un comportement observable* ». Cette définition ajoute que l'évaluation est une comparaison entre les résultats obtenus et les objectifs définis au départ, soit les objectifs sont atteints, soit nous assistons à un écart entre les objectifs annoncés et les données recueillies. Le but central de cette action est de contribuer à l'amélioration de la situation enseignement/apprentissage.

Galiana (2014:26) schématise les définitions précédentes de la façon suivante :

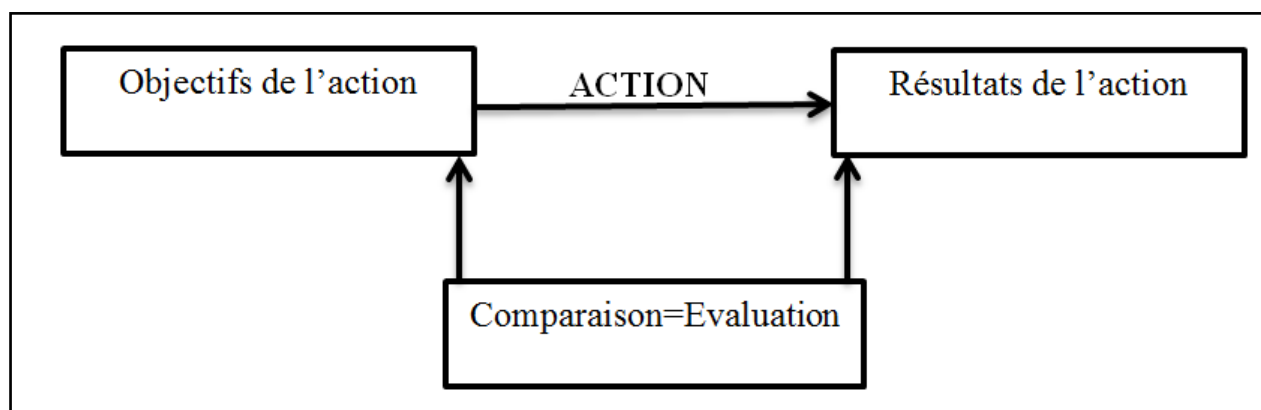


Schéma n°01. évaluer et comparer

Par la suite, nous ajoutons la définition de Endrizzi et Rey (2008:3) que l'évaluation est *«un jugement en fonction d'une valeur, et l'enjeu n'est donc pas tant de rendre l'évaluation plus exacte et plus juste, mais plutôt de communiquer à l'évalué ce qu'on attend de lui et de l'inciter ainsi à partager les finalités de la formation »*.

De ce fait, l'évaluation n'est pas seulement un prélèvement exacte des données mais plutôt le plus important est de partager les objectifs de l'enseignement avec l'apprenant et de le motiver, donc l'évaluation est une tâche vraiment primordiale dans le processus d'enseignement/apprentissage pour arriver par cet apprenant à des meilleurs résultats par conséquent éviter l'échec scolaire.

Quant à Galiana (2014:26) *«évaluer est une composante essentielle de l'activité de l'enseignant (mais aussi de l'activité de l'élève)»*. De même, Tagliante (2003:5) partage la même idée que: *« Evaluation : partie intégrante de l'apprentissage, mode d'emploi en fonction d'une démarche pédagogique et d'objectifs bien définis»*. Ces deux citations affirment que l'évaluation est l'une des tâches prépondérante dans la pratique enseignante. Elle est omniprésente pendant tout acte d'enseignement/apprentissage.

D'après Galiana l'évaluateur peut-être l'enseignant ou parfois l'apprenant lui-même, alors dans ce dernier cas il s'agit d'une auto-évaluation (cette notion est surgie surtout avec l'apparition de l'approche par compétence qui considère que l'apprenant est un élément actif dans son apprentissage).

2. Les phases de l'évaluation:

Afin d'évaluer, l'enseignant doit suivre impérativement les quatre phases suivantes:

2.1.L'intention: Elle précise les buts, les modalités de la démarche (le choix des outils d'évaluation et les activités évaluatives afin de juger les compétences des apprenants, les types de décision à prendre).

2.2.La mesure: Cette phase consiste à recueillir des données directement liées à ce qu'on veut mesurer puis les étudier, les organiser pour les interpréter ultérieurement.

2.3. Le jugement: Est une étape cruciale dans la démarche de l'évaluation pédagogique qui permet de donner un avis sur la situation de l'apprenant et sur sa progression dans l'apprentissage à partir des données recueillies par le biais de l'observation.

2.4. La décision: Est la dernière étape dans ce processus évaluatif qui consiste à étudier les actions possibles (une rétroaction ou la progression dans l'apprentissage) et choisir laquelle à entreprendre.

Belair (1999:34) suggère le schéma suivant qui résume la démarche évaluative:

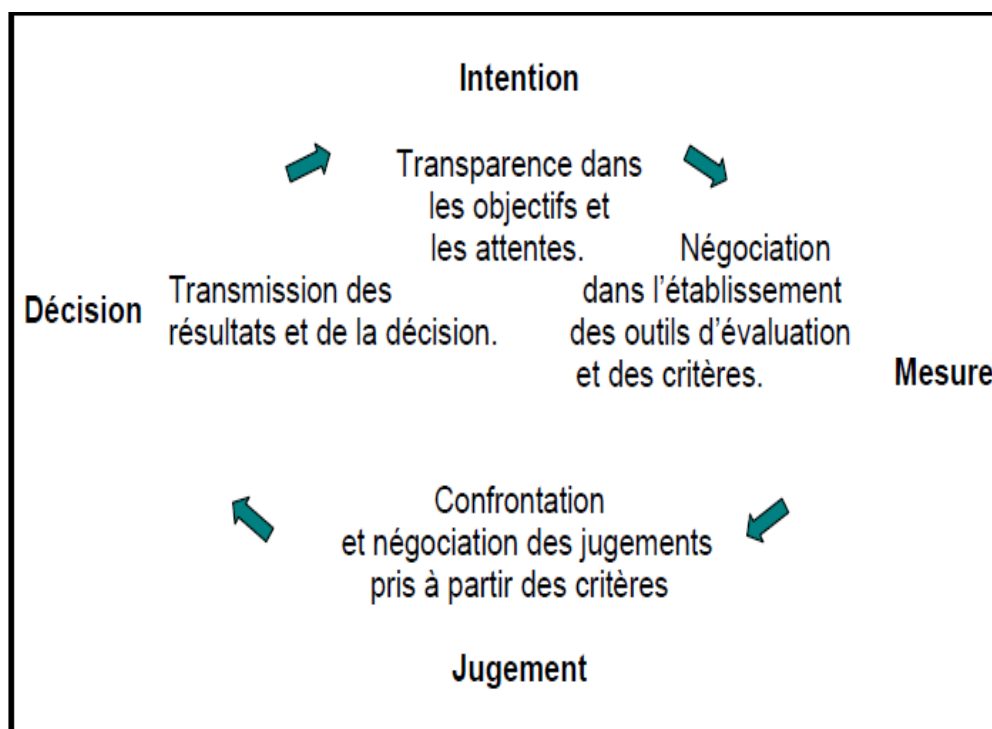


Schéma n°02. la démarche évaluative

Ce schéma présente les étapes essentielles dans la démarche évaluative, il nous confirme que l'action d'évaluer passe par des phases étroitement liées qui rendent cette opération plus pertinente, fiable et valide.

3. Les types d'évaluation:

Nous pouvons distinguer trois types essentiels de l'évaluation que l'enseignant procède dans des moments distincts:

3.1.L'évaluation diagnostique

Pour définir l'évaluation diagnostique, il est nécessaire de parler de l'étymologie de l'adjectif en se référant au dictionnaire le Petit Robert 2009 «diagnostique» (en grec «diagnosticos») qui signifie « apte à reconnaître». Comme le signalent Deum, Gabelica, Lafontaine et Nyssen (2007:8) le rôle de l'évaluation diagnostique est : *«d'aider l'enseignant à reconnaître, identifier où se situent les difficultés des élèves»*

L'évaluation diagnostique intervient au début d'un apprentissage ou d'une formation qui permet selon Scallon (cité par Amir *et al*,2009,p.65): *« de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des apprenants avant que ceux – ci n'entreprennent une séquence importante d'apprentissage, un cours ou un programme d'études »*. Il explique que l'évaluation diagnostique ne se limite pas seulement de repérer les difficultés mais de dépister également les acquis des apprenants aussi que les pré-requis avant d'entamer un apprentissage (cours, séquence, projet ou programme d'étude).

3.2. L'évaluation formative

Selon Tagliante :

Evaluation entièrement intégrée à l'apprentissage, elle intervient avant, pendant et après le cursus de formation. Centrée sur l'élève, elle mesure ses résultats en fonction d'objectifs opérationnels. Elle est une aide à l'enseignement apprentissage, en permettant à l'enseignant de réguler le premier et à l'élève de gérer le second.(2003:123)

C'est un processus d'évaluation continue qui permet d'assurer la progression de chaque apprenant dans une démarche d'apprentissage et pour l'enseignant, elle consiste à réguler les apprentissages.

D'après le Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation De Landsheere (1979):

L'évaluation formative intervenant en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint, et éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.(cité par Amir *et al*, 2009: 59)

L'objet de l'évaluation formative est d'une part, faire prendre conscience à l'apprenant, lors de l'apprentissage, de ce qu'il sait faire et de ce qui mérite d'être amélioré et d'autre part, détecter les difficultés rencontrées afin de lui permettre d'adopter d'autres stratégies plus efficaces.

Après avoir fait l'évaluation formative, l'enseignant doit obligatoirement organiser une séance de remédiation qui concerne les apprenants qui n'ont pas atteint le seuil de maîtrise de la compétence.

3.3.L'évaluation sommative

Elle intervient à la fin d'un projet, d'une séquence d'apprentissage, d'un trimestre ou à la fin d'une année. Elle se base sur la mesure et s'intéresse aux résultats. Dans cette perspective et selon Barlow (2003:95), l'enseignant: *«est amené à déterminer si les objectifs fixés ont été atteints ou non. Il n'est plus temps de remédier aux lacunes, d'encourager, etc. Il s'agit de faire un bilan de fin de parcours, de faire la somme des acquis d'où le terme d'évaluation sommative»*. Donc l'évaluateur ne la prend pas comme référence pour faire une remédiation des lacunes mais elle permet de faire un inventaire des compétences acquises autrement dit un bilan de résultats qui se traduit par une note.

4. Les objectifs de l'évaluation

Galiana (2014:27) cite les quatre buts fondamentaux de l'évaluation pédagogique fixés par Jean Cardinet:

- 1- Améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève
- 2- Améliorer la qualité de l'enseignement en général
- 3- Informer sur sa progression l'enfant et ses parents
- 4- Décerner des certificats nécessaires à l'élève et à la société

A cet égard, l'enseignant tente toujours de les réaliser en maîtrisant le processus évaluatif.

5. L'évaluation en lecture

Dans notre travail de recherche nous nous intéressons aux compétences relatives au décodage tout en écartant l'aspect sémantique de la lecture. Cette évaluation se réalise par les opérations suivantes:

✓ L'entretien

A travers l'entretien l'enseignant peut savoir la vision de l'apprenant vis-à-vis de la lecture et sa conscience de ses lacunes en lecture. Dans ces conditions, il peut sensibiliser les apprenants à la place et au rôle que joue la lecture dans toutes les disciplines pour une meilleure prise en charge de la part de l'apprenant.

✓ L'évaluation de la compétence phonologique

L'évaluateur vérifie la discrimination auditive des sons, des syllabes et des phonèmes dans les mots à partir d'exercices divers, lecture individuelle, dictée, segmentation en syllabe, recherche des sons identiques dans des phrases, distingue des phonèmes dans les mots simples...etc.

✓ L'évaluation graphophonologique

Qui vise l'évaluation de la connaissance de la combinatoire et la capacité à déchiffrer, sans se contenter du sens, à travers des exercices systématiques de lecture automatisée de série de pseudo-mots qui n'existent pas mais composés de correspondances graphophonologiques exemples : ouleu, guizo, etc.

✓ L'évaluation de la lecture

Qui vise l'évaluation de la qualité de la lecture orale, en mettant l'accent sur, le niveau de maîtrise de la lecture orale(sous-syllabe, syllabique, hésitante, expressive), sur le respect de la ponctuation des liaisons et des groupes de souffles.

6. La grille d'évaluation

D'après Scallon 2004, la grille d'évaluation permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective.

Elle se présente sous forme d'un tableau qui subdivise en critères. Ces derniers regroupent des éléments observables (indicateurs) . Chacun est accompagné d'une échelle. L'échelle consiste en une succession de niveaux d'appréciation. Ces derniers s'appellent échelons et leur nombre peut varier.

Voici un exemple de grille d'évaluation :

Critères	Éléments observables	Echelle			
		Echelon1	Echelon2	Echelon3	Echelon4
		en difficultés	Assezbien	Bien	Trèsbien

Tableau n°01.Exemple d'une grille d'évaluation

II. La remédiation pédagogique

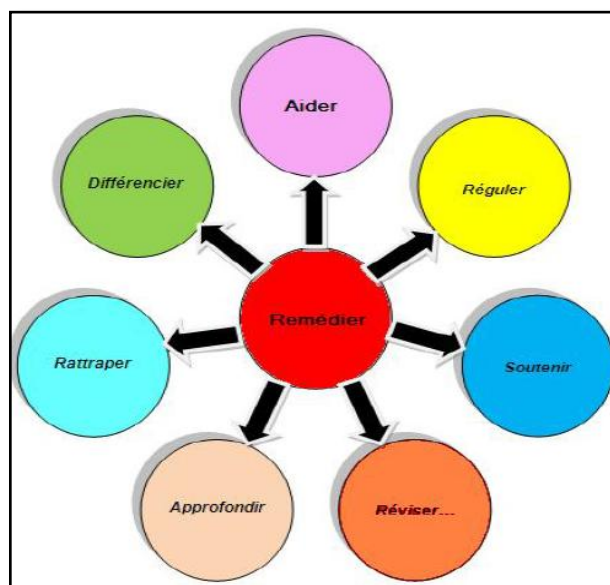
1. L'origine du mot remédiation

Le terme remédiation est dérivé du mot remède qui vient du Latin selon le dictionnaire le Petit Robert (2009) (*remédiare, remedium, remède*). Au sens médical signifie administrer un remède ou appliquer une thérapeutique, donner des soins.

Dans le domaine de la pédagogie, le terme garde sa connotation médicale, c'est-à-dire l'action de guérir.

Mais il peut aussi s'écrire re-médiation qui tire son origine du mot Latin (*mediatio, de mediare*) qui veut dire une nouvelle médiation dans laquelle l'enseignant adopte une seconde médiation, en changeant ses méthodes voire ses stratégies afin de réduire l'échec scolaire.

Quelques mots clés qui entrent dans le champs lexical de l'acte de la remédiation:



Shéma n°03. Le champs de l'acte de la remédiation

2. Définition de la remédiation

Selon Cuq:

On appelle remédiation un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre. Celle-ci sont repérées à [sic] partir d'un diagnostic se fondent sur ses performances (ce diagnostic est une des fonctions de l'évaluation). La remédiation, conçue comme un soutien, se fait en principe en fonction de démarches pédagogiques différentes, et souvent de manière individualisée.(2003:203)

Dans cette définition, L'enseignant soumet ses apprenants à une évaluation diagnostique en vue de déterminer les lacunes pour les remédier ultérieurement dans une séance de

remédiation. Dans laquelle, il propose des exercices qui permettent de réguler les apprentissages.

Dans le même fil des idées, le guide de remédiation pédagogique donne la définition suivante:

La remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectif de pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissage relevées lors de l'observation et de l'évaluation des élèves, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer par conséquent à la réduction des décrochages scolaires. (2013:9)

D'après cette définition, nous déduisons que la remédiation pédagogique est une pratique de régulation permanente qui a pour objectif de:

- Comblers les lacunes.
- Perfectionner les apprentissages.
- Réduire les inégalités entre les apprenants.
- Lutter contre l'échec scolaire.

De plus, le dictionnaire des concepts clés de Raynal et Rieunier signale que:

En pédagogie, la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative. On a recours pour cela à différentes propositions pédagogiques, qui pour être efficaces, doivent être sensiblement différentes des méthodes utilisées lors de la phase d'enseignement.(2010:392)

Ce qu'ajoute cette définition de nouveau que l'enseignant dans une séance de remédiation doit utiliser de nouvelles méthodes plus efficaces que celles utilisées précédemment.

3. La mise en place de la remédiation dans le système éducatif algérien

Selon la référence: Circulaire n° 884/MEN/SG/ du 10/09/2009 le ministre de l'éducation nationale Ben Bouzid a décidé d'intégrer une séance de remédiation dans la grille des horaires de tous les niveaux de l'enseignement primaire et moyen comme le montre le texte officiel cité dans le guide de remédiation pédagogique:

Dans le cadre de la réforme du système éducatif et l'amélioration de la qualité de l'enseignement, j'ai l'honneur de porter à votre connaissance les dispositions complémentaires relatives à l'institutionnalisation des séances de remédiation pédagogique dans les différents niveaux d'enseignement dans les cycles primaire et moyen. (2013:9)

Egalement, les autres ministres ont accordé une extrême priorité à la remédiation dans leurs discours, ce qui l'affirme l'entretien intitulé: "Notre priorité la remédiation pédagogique" avec le ministre Ben Ghebri dans le journal la liberté date le 04-09-2016 en déclarant que:

L'éducation nationale avec ses 400000 enseignants, a un boulot monstrueux à mener, tout un programme, mais on est obligé d'élaborer des priorités et dans nos priorités, c'est la remédiation pédagogique. Notre priorité, remédier aux taux de redoublement catastrophique et aux taux d'abandon.

4. La pédagogie différenciée

La remédiation pédagogique est une suite logique de l'évaluation formative. Si après celle-ci l'enseignant change sa pratique pédagogique pour répondre aux besoins de ses différents apprenants dans ce cas là il est en plein de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée comme le signale Abassi dans la préface du guide de remédiation pédagogique(2013:3) : *«la pédagogie différenciée avec comme corollaire la remédiation pédagogique, devient un moyen efficace de lutte contre l'échec scolaire et un instrument privilégié au service de la qualité, de l'équité et de l'égalité des chances de réussite.»*

La différenciation pédagogique est une démarche de l'enseignant qui vise à amener tous les apprenants d'une même classe quelque soit leur différence, au même objectif car il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière. Ce qu'affirme les sept postulats de Burns :

- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.(1971:55-56)

5. A qui s'adresse La remédiation?

La remédiation est destinée aux apprenants qui se trouvent en difficulté et qui risquent un décrochage scolaire. Ces élèves en difficulté constituent une préoccupation majeure pour l'enseignant.

Pour traduire cette difficulté les enseignants utilisent l'une des expressions suivantes : n'arrive pas à suivre, élève faible, élève en échec, élève en difficulté mais l'expression préconisée par le guide de remédiation pédagogique, élaboré par le CEPEC International en partenariat avec les inspecteurs et les chercheurs algériens, est «élève en difficulté». Cette difficulté concerne tous les élèves de la classe parce que tout apprenant risque d'être, à un ou à un autre, en difficulté scolaire.

6. Délimitation de trois concepts remédiation/ rattrapage/soutien

Les trois concepts se confondent entre eux c'est pourquoi nous allons faire la distinction pour les délimiter:

D'après la commission générale de la terminologie et de la néologie le rattrapage« *consiste en une remise à niveau des connaissances.*» Cependant la remédiation,« *Consiste en une mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation*» D'après les deux définitions, ce qui diffère le rattrapage de la remédiation est que le premier n'est pas un résultat d'un processus évaluative, tandis que le deuxième produit à partir d'une évaluation.

De plus, nous signalons que le rattrapage est un concept issu de l'ancien système scolaire (l'école fondamentale), destinée aux élèves faibles (ancienne conception) c'est-à-dire en échec scolaire alors que la remédiation s'adresse aux élèves en difficulté (nouvelle conception) c'est-à-dire aux élèves ayant des difficultés passagères.

D'après le guide de remédiation (2013:9) le mot rattrapage désigne un retard ou un échec scolaire qu'il faut surmonter. Tandis que la remédiation pédagogique: «*C'est un processus de régulations interactives et permanentes dans le cursus d'apprentissage de l'élève. Ce processus a un caractère préventif dès lors qu'il n'attend pas l'échec pour intervenir.*» Elle ne laisse pas les difficultés s'accumuler pour que les apprenants ne soient pas en situation d'échec.

Finalement le soutien pédagogique d'après le guide de remédiation (2013:9): «*accompagne l'apprentissage et s'adresse aux élèves qui n'ont pas compris une notion du programme*» Il vise la consolidation et le renforcement des apprentissages et il s'adresse à toute la classe.

7. La régulation des apprentissages

7.1. Définition

D'après Allal (1988:96) la définition piagétienne de la régulation des apprentissages est la suivante:

Tout processus d'apprentissage implique le fonctionnement d'un mécanisme de régulation comportant deux aspects:(i) un aspect de feedback permettant au sujet de situer le résultat de son action par rapport à un but visé, et (ii) un aspect de guidance permettant l'adaptation de l'action, c'est-à-dire, l'ajustement ou la ré-orientation de l'action dans une direction plus appropriée pour atteindre le but visé.

Dans l'approche constructiviste, le concept de régulation s'appuie sur deux aspects essentiels qui sont :

-Le feedback: qui vise une rétroaction pour régler les conséquences de son action vis-à-vis le but fixé.

-L'adaptation de l'action dans la direction appropriée.

7.2.Les formes de régulation

Dans le même ouvrage Allal distingue trois processus de régulation:

a. La régulation interactive

Est un processus de régulation intégrée à la situation d'apprentissage au cours de son déroulement. Les interactions peuvent être entre élève-élève, élève-enseignant et élève-matériel didactique.

b. La régulation rétroactive

Elle intervient de manière différée à la situation d'apprentissage. Elle implique un *retour* à des objectifs non atteints à des activités mal maîtrisées lors de l'apprentissage en vue de combler ces difficultés.

c. La régulation proactive

Elle est aussi différée à la situation d'apprentissage. Elle vise l'acte de formation future et la prévention des exercices de consolidation et d'approfondissement des acquis des apprenants.

8. Les types de remédiation

8.1.La remédiation par anticipation

La situation qui précède l'apprentissage, elle a pour objectif d'anticiper et de prévoir les lacunes qui ont été repérées lors de l'évaluation diagnostique et qui peuvent entraver le nouvel apprentissage.

8.2.La remédiation intégrée (immédiate)

Intervient à tout instant dans le processus d'apprentissage dès qu'une difficulté a été diagnostiquée. Elle a pour but de remédier à chaud les insuffisances constatées.(régulation interactive)

8.3.La remédiation différée

Elle nous concerne le plus dans notre thème de recherche. Ce type de remédiation se réalise après une évaluation formative L'enseignant fait le repérage des difficultés, puis il subdivise ses élèves en groupe de besoin; qui est un ensemble d'apprenants ayant des difficultés communes, la remédiation est un travail systématique et réfléchi. Elle est hors de cheminement de la séquence d'apprentissage. Celle-ci dure 45mn dans l'horaire hebdomadaire du français en 3a.p., 4a.p.,5a.p.

9. Les différentes stratégies de remédiation

Roegiers mentionne les différentes stratégies de remédiation fixées par De Ketele et Paquay (1991), il en cite quatre grandes catégories de stratégie passant de remédiations les plus simple aux remédiations les plus complexes.

9.1. Les remédiations par feedback

Le plus important dans une remédiation par feedback est qu'elle soit précise, ciblée, et détaillée. Nous pouvons distinguer trois stratégies:

- a. Remédiation par hétérocorrection: l'apprenant communique à un autre apprenant pour l'aider à retrouver ses erreurs et les corriger.
- b. Remédiation par autocorrection : l'enseignant donne à l'apprenant le corrigé ou il lui donne des outils pour s'auto-corriger.
- c. Remédiation par le recours à la confrontation entre une auto-correction et hétéro-correction : l'apprenant fait la comparaison entre la correction de l'enseignant et celle d'autres apprenants (co-évaluation).

9.2. Remédiation par répétition ou par des travaux complémentaires

Vu que la répétition est l'un des piliers de l'apprentissage selon les neurosciences, elle est une stratégie adoptée dans les sciences de remédiation. Nous citons à titre d'exemples deux stratégies:

- a. Remédiation par révision: faire une répétition de la partie de la matière à remédier.
- b. Remédiation par des exercices complémentaires

9.3. Remédiation par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage

L'enseignant choisit une nouvelle méthode différente de celle utilisée préalablement pour réguler l'apprentissage:

- a. Remédiation par adoption d'une nouvelle démarche sur la même matière.
- b. Remédiation par adoption d'une nouvelle démarche sur les pré-requis non maîtrisés: en utilisant des différents types d'activités d'apprentissage à savoir:
 - ✓ Des activités d'entraînement
 - ✓ Des activités d'intégration.

9.4. Action sur des facteurs plus fondamentaux

Nous pouvons distinguer deux stratégies:

- a. Décision d'ajustement à propos des facteurs scolaires.
- b. Décision d'ajustement à propos des facteurs extrascolaire: faire recourir à des personnes extérieures comme: parents, psychologue, orthophoniste, thérapeute.

10. Ce qui doit être préparé

Pour assurer l'efficacité de la remédiation pédagogique il faut que l'enseignant mette en œuvre plusieurs dispositifs préalablement.

- a. Activités différentes de celles qui ont été utilisées lors des apprentissages et qui ont amené les élèves à l'échec scolaire: activités ludiques plus motivante, activités métacognitives, des moments de verbalisation sont indispensables.
- b. Présentation différente.
- c. Organisation de la classe différente: en individuelle, en binôme, en petit groupe.
- d. Déroulement différent.
- e. Verbalisation de l'apprenant: il prend conscience de sa difficulté et il peut aussi participer à la recherche de solution.

11. Les phases d'une séance de remédiation pédagogique (différée)

✓ **Mise en confiance**

L'enseignant fait une activation des connaissances antérieures (déjà maîtrisées) dans ce moment les apprenants répondent aux questions. Le but de cette séance est de doter chaque apprenant par la confiance en soi en passant par des connaissances maîtrisées à des connaissances non maîtrisées ou mal maîtrisées.

✓ **Annnonce de l'objectif de la séance**

L'enseignant explique ce que les apprenants vont faire. A leur tour les apprenants écoutent avec inquiétude et motivation. Le but de cette phase est de partager l'objectif de la séance avec l'ensemble des apprenants.

✓ **Verbalisation**

Dans cette phase l'enseignante oriente et questionne tandis que l'élève décrit à l'enseignant et aux autres élèves le cheminement qu'il a conduit à l'erreur. A cet instant, l'élève prend conscience que sa stratégie d'apprentissage dont il s'est servi est inefficace.

La verbalisation permet à l'enseignant de connaître que les difficultés des apprenants n'ont pas toujours les mêmes causes.

✓ **La mise en œuvre de la remédiation**

L'enseignant choisit la modalité du travail: en petit groupe, en binôme ou individuel selon la compétence à remédier.

Faire des activités en relation avec la compétence.

L'apprenant essaie de résoudre le problème en utilisant sa propre stratégie.

✓ **L'évaluation**

L'enseignant propose de nouvelles activités de la même famille pour vérifier le degré de maîtrise des acquis.

Le schéma suivant récapitule les trois triptyque apprentissage-évaluation-remédiation:

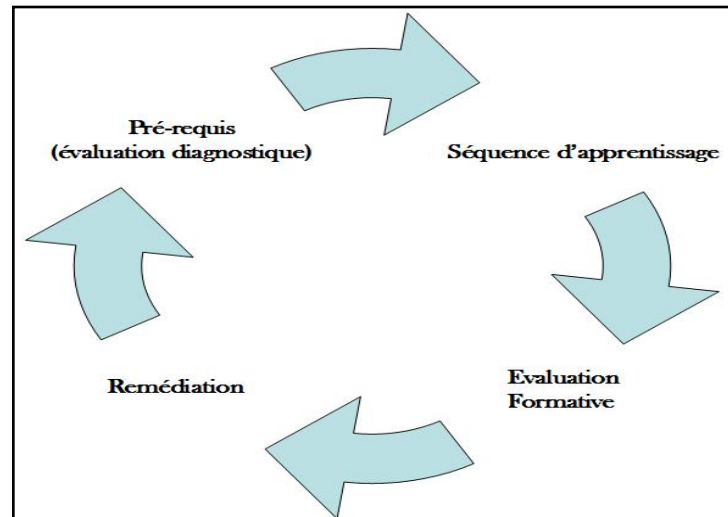


Schéma04. les trois triptyque de l'acte pédagogique.

Conclusion

Dans cette partie nous avons défini, décrit, expliqué, exposé, les concepts autour desquels s'articule notre travail de recherche. Nous pouvons dire que l'apprentissage de la lecture est une activité complexe qui demande un effort considérable mais un mauvais choix des méthodes par l'enseignant engendre des difficultés en lecture. Celle-ci nécessite une remédiation urgente afin que les difficultés ne s'accumulent pas et que l'apprenant puisse suivre son apprentissage aisément.

Dans la présente partie, nous avons éclairci la notion de la remédiation en montrant les différents moments d'une séance de remédiation et comment la remédiation sera l'un des outils de pédagogie différenciée.

Nous nous focalisons sur cette théorisation dans la partie pratique pour vérifier la rentabilité et la faisabilité de la remédiation dans l'apprentissage de lecture.

Partie II
Cadrage pratique de l'étude

Introduction

Après avoir expliqué le cadre théorique de notre travail de recherche dans la première partie, en explicitant et délimitant l'ensemble des connaissances sur lesquelles s'appuie notre recherche: soit de la part de l'apprentissage de la lecture soit de la part de l'évaluation et de la remédiation.

Dans la présente partie nous allons aborder le volet pratique de ce travail de recherche. En l'occurrence l'étude expérimentale qui comportera deux chapitres :

Un premier chapitre pour la présentation et la description de l'expérimentation et un second chapitre pour l'analyse et l'interprétation des données recueillies.

Chapitre 01

Présentation et description de l'expérimentation

1. Technique d'investigation

Etant donné que notre travail de recherche s'intitule « L'apport de la remédiation pédagogique dans l'apprentissage de la lecture », donc nous sommes dans l'obligation d'opter pour l'expérimentation comme technique qui nous permettra d'une part de confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ et d'autre part d'étudier l'apport de la remédiation dans l'apprentissage de la lecture, en effet cette technique nous aidera à collecter des données réelles de façon directe.

Angers (1997:152) a défini l'expérimentation comme : *«une technique directe d'investigation scientifique utilisée généralement auprès d'individus dans le cadre d'une expérience menée de façon directive, qui permet un prélèvement quantitatif en vue d'expliquer et de prédire statistiquement des phénomènes»* .

Selon les travaux de Angers (1997:189) , l'expérimentation que nous allons effectuer est de type provoqué parce que nous, en tant qu'expérimentateurs, intervenons directement dans la situation en manipulant la variable indépendante (la remédiation), autrement dit nous maîtrisons la variable indépendante, auprès des élèves expérimentés.

2. Le cadre de l'expérimentation

Notre expérimentation se déroule à l'école primaire Ferhat Ben Amara 02 qui a ouvert ses portes septembre 2014. C'est une nouvelle école située à la cité de Teksebt. Elle est formée de six classes dont trois sont au rez-de-chaussée et les trois autres se situent au niveau de la première étage.

La classe où nous allons effectuer notre expérimentation sera une classe de 4.A.P. Elle se trouve à la 1^{ère} étage au milieu des classes. Sa surface est assez large. Elle comporte trois rangées et chaque rangée contient cinq tables. Pendant les séances ordinaires, les élèves sont assis en binômes mais aux séances de remédiation ils sont assis individuellement. Au fond de la classe, il y a deux armoires et entre celles-ci il y a un musée . Quant aux murs de la classe, ils sont couverts par des papiers garnis par des fleurs, et ils sont collés par des affichages didactiques de langue arabe et de langue française.

Dans notre recherche, nous optons pour l'expérimentation car elle nous permettra de faire une analyse du rapport de causalité entre la pratique de la remédiation comme variable indépendante et l'apprentissage de la lecture comme variable dépendante comme le montre Angers (1997:152) dans le même livre: *«On emploie [l'expérimentation] toutefois quand on veut faire une analyse de cause à effet, car l'expérimentation permet d'examiner l'effet d'une*

variable indépendante sur la variable dépendante ou, plus concrètement, la réaction de l'individu à un stimulus » .

3. La population

Notre expérimentation est menée auprès de 31 élèves de 4.A-P. divisé entre 16 garçons et 15 filles. C'est une classe hétérogène âgée entre 9 et 11ans, nous avons trois qui sont nés en 2007, et trois en 2009 et le reste en 2008.

Notre choix est justifié par le fait que, les élèves de 4 A-P. éprouvent des difficultés au niveau de déchiffrage des phrases ce qui les entravent à l'accession à la compréhension des textes écrits.

Par ailleurs, selon le document d'accompagnement de 3A-P. le profit de sortie d'un élève de 3A-P. est que l'élève doit-être capable de déchiffrer un texte d'une vingtaine de mots, mais en réalité le profit d'entrée des élèves de 4A-P. montre que la majorité écrasante des élèves sont incapables de déchiffrer au moins une phrase complète. Raison pour laquelle nous avons négligé totalement l'aspect de la compréhension durant tout le travail. Par conséquent nous n'avons pas pensé uniquement à faire un inventaire de difficultés d'apprentissage de la lecture mais nous avons aspiré à les remédier.

4. Présentation du programme de la lecture de la 4.A-P.

Après avoir discuté, dans la partie théorique, les composantes de l'acte de lire ainsi que les méthodes de son enseignement, nous allons présenter les thèmes proposés, censés concrétiser les objectifs fixés dans les documents officiels

Le programme se devise en trois projets:

- ✓ Projet01: C'est notre quartier
- ✓ Projet02: C'est la fête
- ✓ Projet03: A la mer

Chaque projet comprend trois séquences, chacune d'elle dure deux semaines et chaque semaine est suivie d'une séance de remédiation de 45mn. Le volume horaire de chaque séquence est dix heures et demie, y compris les deux séances de remédiation. De plus, la séquence se subdivise en séances organisées, comportant les quatre domaines d'apprentissage:

- ✓ Compréhension de l'oral
- ✓ Production de l'oral
- ✓ Compréhension de l'écrit

✓ Production écrite

Le temps consacré à la lecture est d'une heure et demie par séquence réparti en deux séances de 45mn dont l'une est pour la compréhension de l'écrit et l'autre pour la lecture systématique.

D'après cette présentation, nous constatons que deux séances de lecture par séquence c'est très peu pour un élève en deuxième année d'enseignement/apprentissage du français parce qu'il est encore débutant et il présente d'énormes difficultés en déchiffrage.

5. Le déroulement de l'expérimentation

Notre expérimentation s'est déroulée en trois phases: D'abord nous allons effectuer un pré-test afin de déterminer les difficultés rencontrées en déchiffrage par les élèves de cette classe de 4 A-P. Ensuite, nous allons former des groupes de besoin dans la mesure où chaque groupe présente une difficulté commune pour entamer les séances de remédiation. Enfin, nous allons faire à la fin de chaque séance une évaluation qui constitue notre post-test.

5.1. Le pré-test

a)-Présentation et description du pré-test

❖ Présentation du pré-test

L'activité choisie fait partie du projet 02 intitulé «C'est la fête» et la séquence 03 intitulé «Joyeux anniversaire». Le texte support à lire «la fête de maman» est tiré du manuel scolaire de l'élève. Nous avons choisi le texte en fonction des objectifs d'apprentissage de la compréhension de l'écrit énoncé dans le programme.

Dans le cadre de cette séance, l'apprenant est censé de lire couramment le texte pour pouvoir le comprendre. De ce fait, notre souci est de:

- ✓ Evaluer la lecture des apprenants en suivant une grille d'évaluation critériée.
- ✓ Déterminer les élèves en difficulté.
- ✓ Former des groupes de besoin.

❖ Description du pré-test

Le déroulement de la séance de la lecture du cours de la compréhension de l'écrit s'articule autour de quatre moments cruciaux:

Projet 02: C'est la fête

Séquence 03: Joyeux anniversaire

Journée 02 / Durée: 45 minute

Compétence: Lire et comprendre un texte de trentaine de mots.

Outil didactique: tableau, manuel, image représentant l'anniversaire.

➤ **Les moments du déroulement de la séance**

1)- Moment d'activation des connaissances antérieures, révision des sons récurrents dans le texte, lecture des mots.

2)- Moment du découvert: L'enseignante pose des questions

-Quel est le titre du texte?

-Que voyez-vous dans l'image?

- Combien y a-t-il de paragraphes dans ce texte?

3)-Moment d'observation méthodique:

- L'enseignant pose la question suivante en demandant aux élèves de lire le texte une lecture silencieuse pour y répondre :

-Quels sont les personnages du texte?

- Lecture magistrale de l'enseignante

- Lecture individuelle des élèves entrecoupée par une série des questions posées par l'enseignante:

1-Pourquoi Yacine est content?

2-Qu'est ce que Yacine va offrir à sa maman?

3-Qu'est ce que Yacine dit à sa maman?

4-Quelle est la couleur du cadeau?

5-Que voit maman dans le paquet?

6-Où pose-t-elle le vase?

4)-Evaluation

Cette phase nous intéresse le plus dans notre pré-test. Nous avons suivi un processus évaluatif afin de repérer à bon escient les apprenants en difficulté en déchiffrage.

Pour cela, nous avons élaboré une grille d'évaluation en suivant deux critères :

1-La conscience grapho-phonique.

2-la conscience syllabique .

Pour le premier critère, il est remarqué par les cinq indicateurs observables:

(S=z / s=s), (C=k / c=s), (f/v), (g=j / g=gue), (p/b).

Tandis que le deuxième critère est remarqué par la capacité de combiner les syllabes pour lire un mot.

Chaque critère est accompagné d'une échelle (degré de maîtrise). Cette échelle est divisée en échelon: acquise , non acquise.

		Le degré d'acquisition					
Critères	Indicateurs	Acquise			Non acquise		
		Totale	garçons	Filles	totale	garçons	filles
Conscience phonique							
	S=z / s=s	17	9	8	14	7	7
	F/v	23	12	11	8	4	4
	C=s / C=k	19	8	11	11	7	4
	G=j / g=gue	23	12	11	8	4	4
	p/b	22	11	11	9	5	4
Conscience syllabique	Combiner les syllabes pour former un mot	17	10	7	14	6	8

Tableau n°01. Le diagnostic de l'évaluation avant les séances de remédiation

D'après cette grille d'évaluation nous avons pu former des groupes de besoin qui sont classés dans le tableau suivant:

S=z/ s=s	f/v	C=s / c=k	G=j / g=gue	p/b	Combiner les syllabes pour lire un mot
Abdessamed Dhiaaeddine Med Elhadi Issa Younes Abd- Elkarim Sadjida Siham Rabia Maissoun Oualaa Serine Remaissa Med Laid	Dhiaaeddine Issa Med Laid Sadjida Siham Oualaa Israa	DhiaaeddineMoatassemBelallah MansouriZaid Issa Abdelkarim Younes Med Laid Siham Sadjida Oualaa Remaissa	Dhiaaeddine Issa Younes Med Laid Sadjida Siham Oualaa Serine	Abderrahman Dhiaa-eddine Issa Younes Med Laid Sadjida Siham Siham Loudjine Oualaa	Dhiaelddine MoatassemBelallah Zaid Med Elhadi Issa Younes Med Laid Sadjida Siham Maissoune Oualaa Sérine Israa Loudjine Remaissa

Tableau n°02. classification des apprenants en difficulté en groupes de besoin

5.2.La mise en œuvre de la remédiation

Nous allons introduire la variable indépendante (la remédiation) pour mesurer ses effets sur la variable dépendante (l'apprentissage de la lecture) et ce , pour planifier bel et bien notre étude empirique, nous avons suivi un tableau organisant les séances de remédiation que nous avons procédé.

Numéro de séance	Date	Effectif			Groupe de besoin	Horaire	Durée
		Total	garçon	filles			
01	18-02-2018	14	7	7	S=z/s=s	15h15 à 16h	45mn
02	25-02-2018	8	4	4	F/v	15h15 à 16h	45mn
03	04-03-2018	11	7	4	C=s / c=k	15h15 à 16h	45mn

04	11-03-2018	8	4	4	G=j/g=gue	15h15 à 16h	45mn
05	01-04-2018	9	5	4	p/b	15h15 à 16h	45mn
06	08-04-2018	14	6	8	Combiner les syllabes pour lire un mot	15h15 à 16h	45mn

Tableau n°03. La planification des séances de remédiation

5.2.1. Présentation des séances de remédiation et du post-test(évaluation)

✓ **Séance n°01:** difficulté du s=[z]/s=[s]

Objectif: L'apprenant doit-être capable de

- lire [s] entre deux voyelles [z]

-de surmonter cette difficulté

Obstacle: l'apprenant est incapable de lire le graphème "s" correctement.

Matériel: affichage didactique – ardoise – cahier d'essai.

Modalité: individuel

1)-Moment de confiance

Révision des voyelles et des consonnes [s] muet à la fin du mot(je ne le lis pas)

2)-Annonce de l'objectif de la séance

-L'enseignante explique l'objectif

-Les élèves écoutent attentivement..

3)-Verbalisation

Parler aux apprenants sur leurs difficultés.

4)- La mise en œuvre de la remédiation:

Activité 01

Lis les mots suivants. Quel son entends tu chaque foiss=[s]ou s=[z].

a)-Une maison - une rose – un vase – une chose – une musée – un menuisier – peser – un cousin.

Dans ces mots, j'entends.....

b)- La poste – une pastèque – une autobus – un stylo – le sport – un stade – un masque – une piste – une personne.

Dans ces mots j'entends.....

Activité n°2

1)-Lis les mots suivants et souligne

a)-D'un trait les mots avec le son [s].

b)-De deux traits les mots avec le son [z].

Escalier – ours – fraise – bêtise – rester – visite – course – serviette – caser – assiette.

2)-Classe les mots de question 01 dans le tableau suivant:

5)-Evaluation

-Classe les mots de question 01 dans le tableau suivant:

S=[s]	S=[z]

✓ **Séance n°02:** difficulté de confusion entre f/v

L'objectif: L'apprenant doit-être capable de:

-distinguer entre[f] et [v].

-lire f et v convenablement dans des mots.

Obstacle: l'apprenant est incapable de distinguer les graphèmes "f" et "v" .

Matériel: images représentant la forme gestuelle des graphèmes (la méthode de Borel Maisonnny)-ardoise-cahier d'essai.

Modalité: individuel

1)- Moment de confiance

Demander aux apprenants d'écrire les graphèmes "f" et "v" en 4 caractères .

2)- Annonce de l'objectif de la séance:

-l'enseignante annonce l'objectif

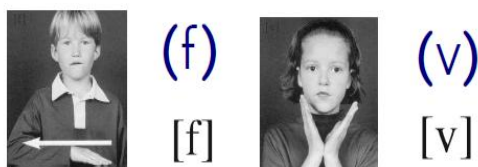
- les élèves écoutent attentivement

3)-Verbalisation

discuter avec les apprenants sur leurs difficultés

4)-La mise en œuvre de la remédiation

Activité01 : En utilisant la méthode de Borel Maisonny, l'enseignante incite les apprenants à faire une lecture combinatoire des sons "f" et "v" avec les voyelles suivantes: a – i – e – é – u – o – y



Activité02 : lève la main quand tu entends [f] et croise les bras quand tu entends [v]

fenêtre – livre – pantoufle - fantôme – savon

Activité 03: Barre l'intrus de chaque liste

A) Février – difficile – vacances – foulard.

B) Ville – vite – vivre – force.

5)-Evaluation:

-Ecrit le mot dans la colonne qui convient

Chèvre – étoffe – février –vitesse – force – fruit – buffet.

[f]	[v]
-----	-----

--	--

✓ **Séance n°03:** Difficulté du c=[s] / c=[k].

Objectif: L'apprenant doit-être capable de:

- Lire le phonème c dans les deux cas → c=[s] / [k].
- Surmonter cette difficulté.

Obstacle: l'apprenant est incapable de lire le graphème «c» correctement.

Matériel: carte mentale – ardoise – cahier d'essai.

Modalité: individuelle

1)- Moment de confiance:

Demander aux apprenants d'écrire le graphème c en quatre caractères (script et cursive)

2)-Annonce de l'objectif de la séance.

- l'enseignante annonce l'objectif.
- les élèves écoutent attentivement.

3)-Verbalisation

Discuter avec les apprenants sur leurs difficultés.

4)-La mise en œuvre de la remédiation

Activité01: lis les mots suivants. Quels son entends-tu chaque fois c=[s]/ c=[k]

- canard – carte – lac – cantine .
- coq – école – course –
- crayon – clé – octobre –

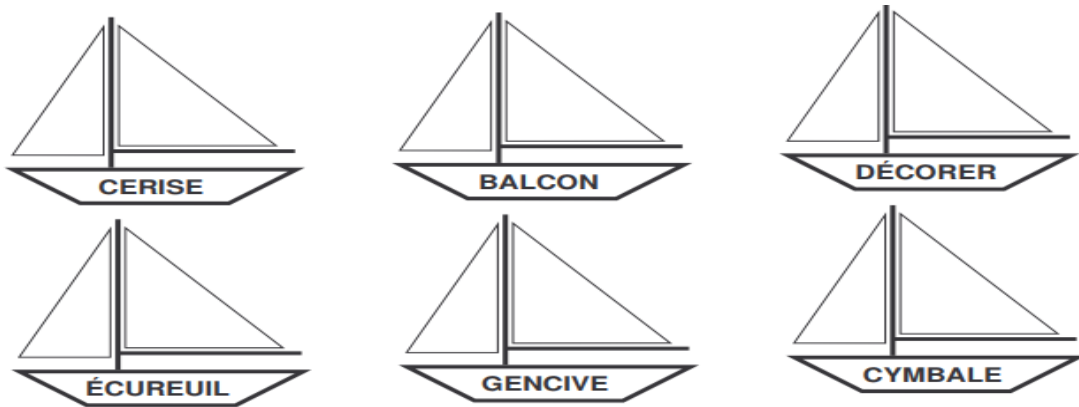
Dans ces mots, j'entends.....

- cigale – ici – cité – cinéma .
- cent – face – glace – force .
- lycée – cédille – océan.

- Cycle – encyclopédie.

Dans ces mots, j'entends

Activité02 : Colorie en bleu les bateaux quand tu entends le son [k] et en jaune quand tu entends le son [s].



5)-Evaluation

Ecris les mots de la liste dans la bonne colonne

Crayon – classe – prince – citron – copain – camion – déclarer – place – encore –effaceur – merci – cyprès.

J'entends le son[s]	J'entends le son [k]

✓ **Séance n°04:** Difficulté du g=[j] /g= [gue]

Objectif: L'apprenant doit-être capable de:

- lire correctement le graphème g
- surmonter cette difficulté

Obstacle: l'apprenant est incapable de lire le graphème "g" correctement.

Matériel: carte mentale – ardoise – cahier d'essai.

Modalité: Individuelle

1)-Moment de confiance

- Activation des connaissances antérieures.

-L'enseignant demande aux élèves d'écrire le graphème g en quatre formes (script et cursive).

2)-Annonce de l'objectif de la séance

-L'enseignant explique l'objectif

-Les élèves écoutent attentivement

3)- Verbalisation

Discuter aux apprenants sur leurs difficultés.

4)-La mise en œuvre de la remédiation

Activité01 : Lis les mots suivants

- Gilet – bougie – angine.
- Cage – ange – voyage .
- Géant – génie – génoise.
- Gymnase.

Dans ces mots, g je lis

Activité02 : Lis les mots suivants

- Gare – gâteau
- Gout – rigole
- Aigu – singulier – bague.
- Groupe – glotte.

Dans ces mots, g je lis.....

5)-Evaluation

-Classe les mots dans le tableau suivant:

Grande – collègue – figue – garçon – pigeon – gomme – fragile.

g=[j]	g=gue

✓ **Séance n°05:** Difficulté confusion p/b

Objectif: L'apprenant doit-être capable de:

-distinguer les sons p/b

-surmonter cette difficulté

Obstacle: l'apprenant est incapable de distinguer les sons p/b.

Matériel: carte mentale – ardoise – cahier d'essai.

Modalité: Individuelle

1)-Moment de confiance:

-Activation des connaissances antérieures.

- L'enseignant demande aux élèves reproduire les deux graphèmes en quatre formes (script et cursive).

2)-Annonce de l'objectif de la séance

-L'enseignant explique l'objectif

-Les élèves écoutent attentivement

3)- Verbalisation

Discuter aux apprenants sur leurs difficultés.

4)-La mise en œuvre de la remédiation

Activité01 :Je m'entraîne à lire les sons: p/b

Pou py bè pa bo pu bi pé pui

Pab ob ubu ipa pou bui puè abi

Pabé bipo boubé pubo bapy

Activité 02 :Je m'entraîne à lire des mots:

La vipère un barbu bizarre la capuche

Des carpes le bazar mes petites balle

Les zèbres broutent prés du zébu.

5)-Evaluation

Quand j'entends "p" je lève la main et quand j'entends "b" je croise les bras.

Bonbon – drapeau – pain – cabane – lapin – balai – bébé – poussin .

✓ **Séance n°06:** Difficulté de combiner les syllabes.

Objectif: L'apprenant doit-être capable de:

-combiner les syllabes entre elle

-surmonter cette difficulté

Obstacle: l'apprenant est incapable de combiner les syllabe pour lire un mot.

Matériel: la roue des sons – le syllabaire – ardoise – cahier d'essai.

Modalité: Individuelle

1)-Moment de confiance:

-Activationdes connaissances antérieures.

-Révision les sons: ou – oi – ain – ien – eu – aill – ui – ch –

ai – ez – er .

2)-Annonce de l'objectif de la séance

-L'enseignant explique l'objectif

-Les élèves écoutent attentivement

3)- Verbalisation

Discuter aux apprenants sur leurs difficultés.

4)-La mise en œuvre de la remédiation

Activité01: En utilisantle syllabairel'enseignante entraine les apprenants à lire des mots, lettre par lettre.

Activité02 : En utilisant l'outil de la roue des sons l'enseignante entraîne les apprenants à combiner les syllabes.

5)- Evaluation

Demander aux apprenants de déchiffrer les mots suivants.

Domino – chapeau – sapin – gardien – lion – trousse – arbre .

5.2.2. Présentation des résultats du post-test(évaluation)

A la fin de chaque séance de remédiation nous avons fait une évaluation en vue de connaître le nombre des apprenants qui ont réussi à surmonter leur lacune ainsi que le nombre des apprenants qui sont encore restés en difficulté. Le tableau suivant présente les résultats du post-test.

S=[s]/s=[z]				f/v				C=[s]/c=[k]				G=[j]/g=gue				p/b				combiner les syllabes pour lire un mot			
G		F		G		F		G		F		G		F		G		F		G		F	
A	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N
5	2	4	3	1	3	3	1	5	2	2	2	2	2	4	0	2	3	3	1	3	3	6	2

Tableau n°04. résultats du post-test

G: garçon / F: fille

A: acquise / N: non acquise

Chapitre 02

Analyse et interprétation de l'expérimentation

1. Analyse du pré-test:

La grille d'évaluation nous a permis de recueillir les données primaires suivantes:

- En ce qui concerne le premier groupe de besoin ($s=s/s=z$), nous avons 14 apprenants en difficulté.

Par rapport à l'effectif de la classe; il équivaut à 45,16% nous avons 7 garçons et 7 filles ce qui équivaut respectivement à 22,58% et 22,58% .

Par rapport à l'effectif des garçons: 7 garçons équivalent à 43,75% .

Par rapport à l'effectif des filles: 7filles équivalent à 46,66% .

- En ce qui concerne le deuxième groupe de besoin (f/v) nous avons 8 apprenants en difficulté .

Par rapport à l'effectif de la classe: il équivaut à 25,8%, nous avons 4 garçons et 4 filles ce qui équivaut respectivement à 12,9% et 12,9%.

Par rapport à l'effectif des garçons: 4 garçons équivalent à 25% et par rapport à l'effectif des filles: 4 filles équivalent à 26,66%.

- En ce qui concerne le troisième groupe de besoin ($c=s/c=k$), nous avons 11 apprenants en difficulté.

Par rapport à l'effectif de classe: il équivaut à 35,48% ,nous avons 7 garçons et 4 filles ce qui équivaut respectivement à 22,58%.

Par rapport à l'effectif des garçons 7 garçons équivalent à 43,75% et par rapport à l'effectif des filles: 4 filles équivalent à 26,67%.

- En ce qui concerne le quatrième groupe de besoin($g=j/g=gue$), nous avons 8 apprenants en difficultés.

Par rapport à l'effectif de la classe 8 apprenants équivalent à 25,8%, nous avons 4 garçons et 4 filles ce qui équivaut respectivement à 12,9%et 12,9% .

Par rapport à l'effectif des garçons: 4 garçons équivalent à 25% et par rapport à l'effectif des filles: 4 filles équivalent à 26,66%.

- En ce qui concerne le cinquième groupe de besoin (p/b), nous avons 9 apprenants en difficultés.

Par rapport à l'effectif de la classe: il équivaut à 29,03% , nous avons 5 garçons et 4 filles ce qui équivaut respectivement à 16,13% et 12,9%.

Par rapport à l'effectif des garçons: 5 garçons équivalent à 31,25% et Par rapport à l'effectif des filles: 4 filles équivalent à 26,67% .

- En ce qui concerne le sixième groupe de besoin (combiner les syllabes) nous avons 14 apprenants en difficulté .

Par rapport à l'effectif: ils équivalent à 45,16%, nous avons 6 garçons et 8 filles ce qui équivaut respectivement à 19,35%et 25,8%.

Par rapport à l'effectif des garçons: 6 garçons équivalent à 37,56%et par rapport à l'effectif des filles : 8 filles ce qui équivalent 53,33%.

- **Commentaire**

- ✓ **Par rapport à l'effectif de la classe**

A partir de l'analyse du pré-test, nous remarquons tout d'abord qu'un grand nombre de l'effectif de la classe appartiennent au premier et sixième groupe de besoin, 14 apprenants ce qui équivaut à 45,16%, presque la moitié de l'effectif de la classe, ce qui signifie que les deux difficultés (s=[s]/s=[z]) et la combinaison des syllabes sont les plus rencontrées et qui contribuent à empêcher les apprenants à déchiffrer.

Ensuite, vient le troisième groupe de besoin qui contient 11 apprenants en difficulté ce qui équivaut à 35,48% .

Puis, vient le cinquième groupe de besoin qui contient 9 apprenants en difficulté ce qui équivaut à 29,03% .

Enfin, le deuxième et le quatrième groupe de besoin sont les moins nombreux par rapport aux autre groupes, chacun d'eux contient 8 apprenants ce qui équivaut à 25,8% ce qui signifie que la confusion entre f/v et la lecture de la lettre g=[j] ou g=[gue] sont les moins rencontrées par rapport aux autres difficultés.

- ✓ **Selon le genre des apprenants**

D'après les données prélevées du pré-test, nous constatons que dans le premier, le deuxième, et le quatrième groupe de besoin le nombre des filles et le nombre des garçons en difficulté sont égaux.

Tandis que, dans le troisième et cinquième groupe de besoin, le nombre des garçons est plus que le nombre des filles.(7 garçons,4 filles), (5 garçons, 4 filles).

Cependant, dans le groupe sixième de besoin le nombre des filles est plus que le nombre des garçons.

2. Analyse de post-test

✓ Le premier groupe de besoin

Par rapport à l'effectif de la classe, le nombre des apprenants en difficulté est devenu 05 apprenants, ce qui équivaut à 16,13%. Nous avons 02 garçons et 03 filles ce qui équivaut respectivement à 6,45% et 9,68% .

-Par rapport à l'effectif des garçons , 02garçons équivalent à 12,5% et par rapport à l'effectif des filles, 03 filles équivalent à 20%.

✓ Le deuxième groupe de besoin

-Par rapport à l'effectif de la classe , le nombre des apprenants en difficulté est devenu 04 ce qui équivaut à 12,9%. Nous avons 03 garçons et une fille ce qui équivaut respectivement à 9,68% et 3,23% .

-Par rapport à l'effectif des garçons , 03 garçons équivalent à 18,75% et par rapport à l'effectif des filles, une fille équivaut à 6.67% .

✓ Le troisième groupe de besoin

-Par rapport à l'effectif de la classe: le nombre des apprenants en difficulté est devenu 04 ce qui équivaut à 12,9%. Nous avons 02 filles et 02 garçons ce qui équivaut respectivement à 6,45% et 6,45% .

-Par rapport à l'effectif des garçons, 02 garçons équivalent à 12,5% et ar rapport à l'effectif des filles, 02 filles équivalent à 13,33% .

✓ Le quatrième groupe de besoin

-Par rapport à l'effectif de la classe: le nombre des apprenants en difficulté est devenu 02 apprenants ce qui équivaut à 6,45%. Nous avons 02 garçons ce qui équivaut à 6,45%

-Par rapport à l'effectif des garçons: 02 garçons équivalent à 12,5%

✓ Le cinquième groupe de besoin

-Par rapport à l'effectif de la classe, le nombre des apprenants en difficulté est devenu 04 apprenants ce qui équivaut à 12,9%. Nous avons 03 garçons et une fille ce qui équivaut respectivement à 9,68% et 3,23%.

-Par rapport à l'effectif des garçons, 03 garçons équivalent à 18,75% et par rapport à l'effectif des filles, une fille équivaut à 6,67% .

✓ **Le sixième groupe de besoin**

-Par rapport à l'effectif de la classe, le nombre des apprenants en difficulté 05 apprenants ce qui équivaut à 16,13%. Nous avons 03 garçons et 02 filles ce qui équivaut respectivement à 9,68% et 6,45% .

-Par rapport à l'effectif des garçons, 03 garçons équivalent à 18,75% et par rapport à l'effectif des filles, 02 filles équivalent à 13,33% .

3. Comparaison des résultats du pré-test et post-test

✓ **Groupe de besoin01**

	T/EC	G/EG	F/EF
Pré-test	45,16%	43,75%	46,66%
Poste-test	16,13%	12,5%	20%

Tableau n°01.comparaison des résultats du pré-test et post-test du 1^{er} groupe de besoin.

T/EC: tous les apprenants en difficulté par rapport à l'effectif de la classe

G/EG: garçons en difficulté par rapport à l'effectif des garçons

F/EF: filles en difficulté par rapport à l'effectif des filles.

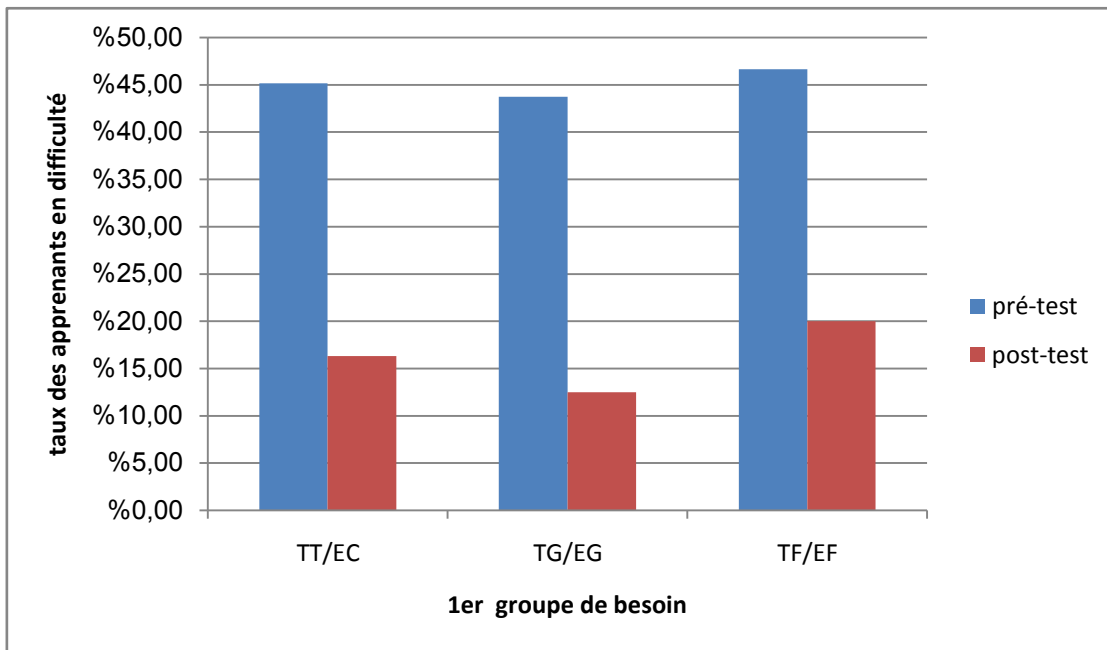


Diagramme n°01. comparaison des résultats du pré-test et post-test du 1^{er} groupe de besoin.

- **Commentaire**

A partir de l'analyse du post-test et la confrontation des résultats du pré-test et post-test, nous remarquons que le taux des apprenants en difficulté a fortement diminué (de 45,16% jusqu'au 16,13%). Ce qui signifie que le taux de réussite de cette séance de remédiation a énormément augmenté.

De plus, nous observons que les filles s'améliorent un peu mieux que les garçons.

- ✓ **Groupe de besoin02**

	T/EC	G/EG	F/EF
Pré-test	25,8%	25%	26,67%
Post-test	12,9%	18,75%	6,67%

Tableau n° 02. comparaison des résultats du pré-test et post-test du 2^{ème} groupe de besoin.

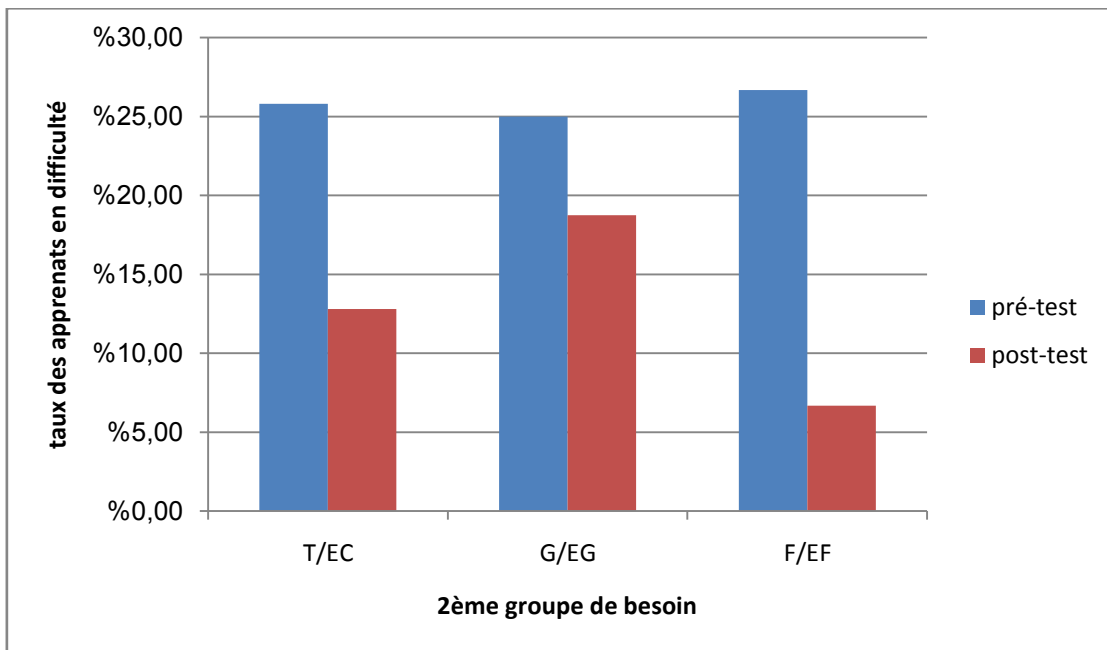


Diagramme n°02. comparaison des résultats du pré-test et post-test du 2ème groupe de besoin.

- **Commentaire**

A partir de l'analyse du post-test et la comparaison des résultats du pré-test et du post-test, nous constatons que le taux des sujets expérimentés est devenu moins nombreux (de 25,8% jusqu'au 12,9%) ce qui veut dire que la moitié des apprenants en difficulté ont pu surmonter leur difficulté (f/v).

Nous remarquons également que les filles ont extrêmement réussi à combler leur lacune plus que les garçons.

- ✓ **Groupe de besoin 03**

	T/EC	G/EG	F/EF
Pré-test	35,45%	43,75%	26,67%
Post-test	12,9%	12,5%	13,33%

Tableau n°03. comparaison des résultats du pré-test et post-test du 3ème groupe de besoin.

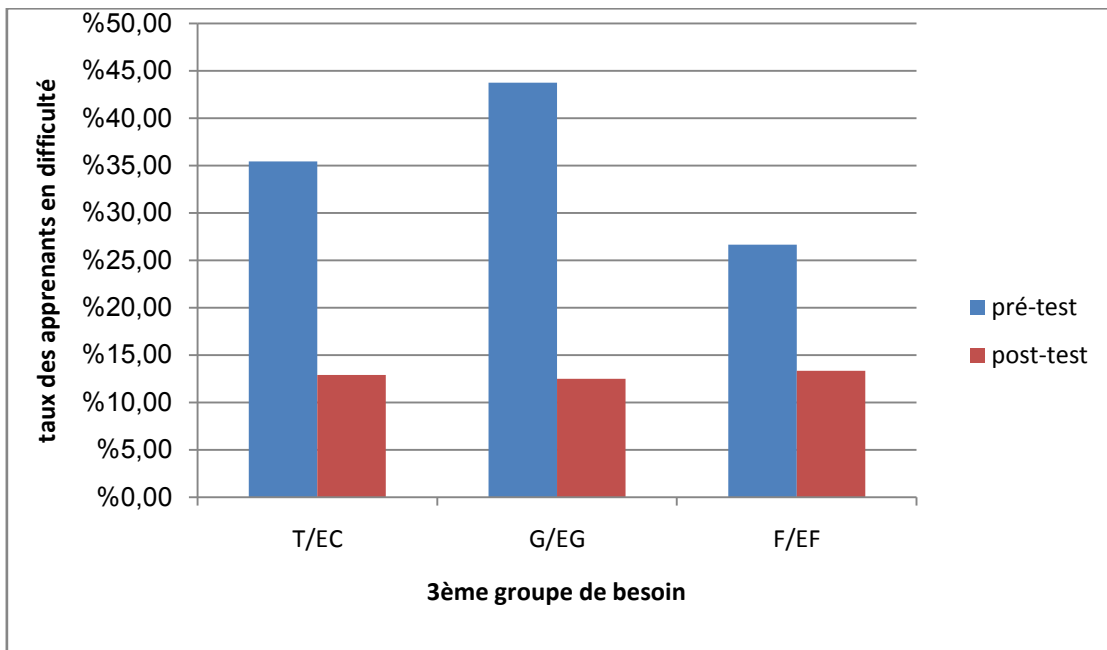


Diagramme n°03. comparaison des résultats du pré-test et post-test du 3ème groupe de besoin.

- **Commentaire**

Selon les résultats présentés dans le tableau 03 et le diagramme 03, nous notons que le taux des apprenants en difficulté a considérablement amoindri (de 35,45% à 12,9%) ce qui signifie que plus que la moitié des apprenants sont arrivés à surmonter leur difficulté.

Néanmoins, cette fois-ci, nous notons que les garçons se sont fortement améliorés plus que les filles.

- ✓ **Groupe de besoin04**

	T/EC	G/EG	F/EF
Pré-test	25,8%	25%	26,67%
Post-test	6,45%	12,5%	0%

Tableau n°04. comparaison des résultats du pré-test et post-test du 4ème groupe de besoin.

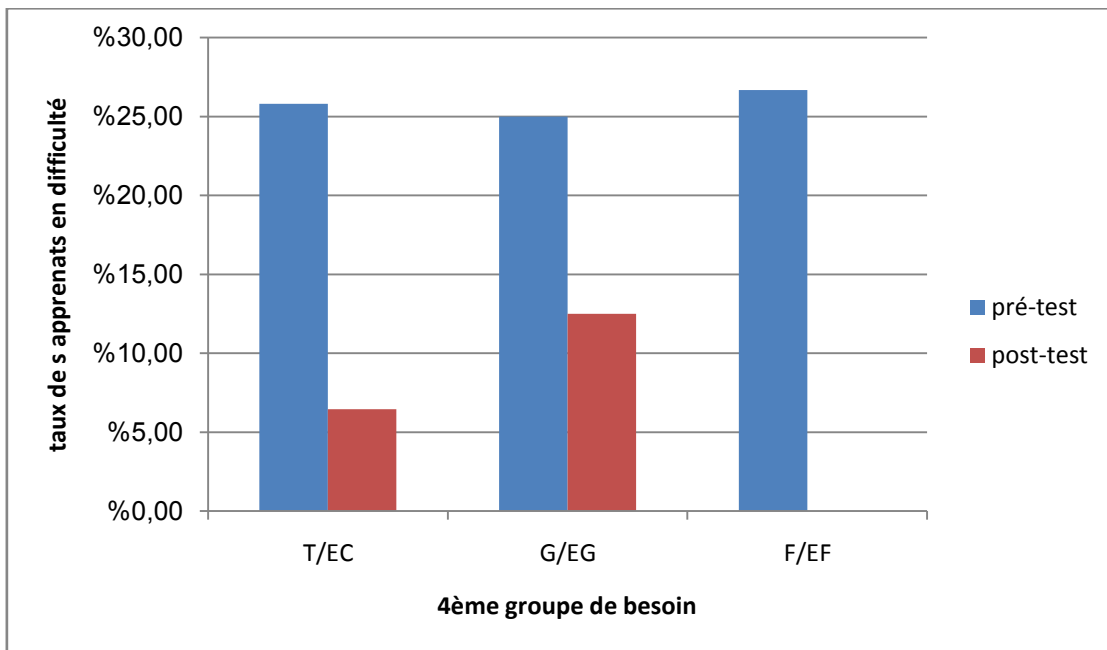


Diagramme n°04. comparaison des résultats du pré-test et post-test du 4ème groupe de besoin.

- **Commentaire**

D'après les résultats obtenus, nous observons que le taux des apprenants en difficulté a extrêmement réduit (de 25,5% à 6,45%) ce qui montre que la majorité des apprenants expérimentés ont surpassé leur obstacle.

Par ailleurs, les filles ont totalement réussi alors que pour les garçons, il y a que la moitié qui ont pu avancer.

- ✓ **Groupe de besoin 05**

	T/EC	G/EG	F/EF
Pré-test	29,03%	31,25%	26,67%
Post-test	12,9%	18,75%	6,67%

Tableau n°05. comparaison des résultats du pré-test et post-test du 5ème groupe de besoin.

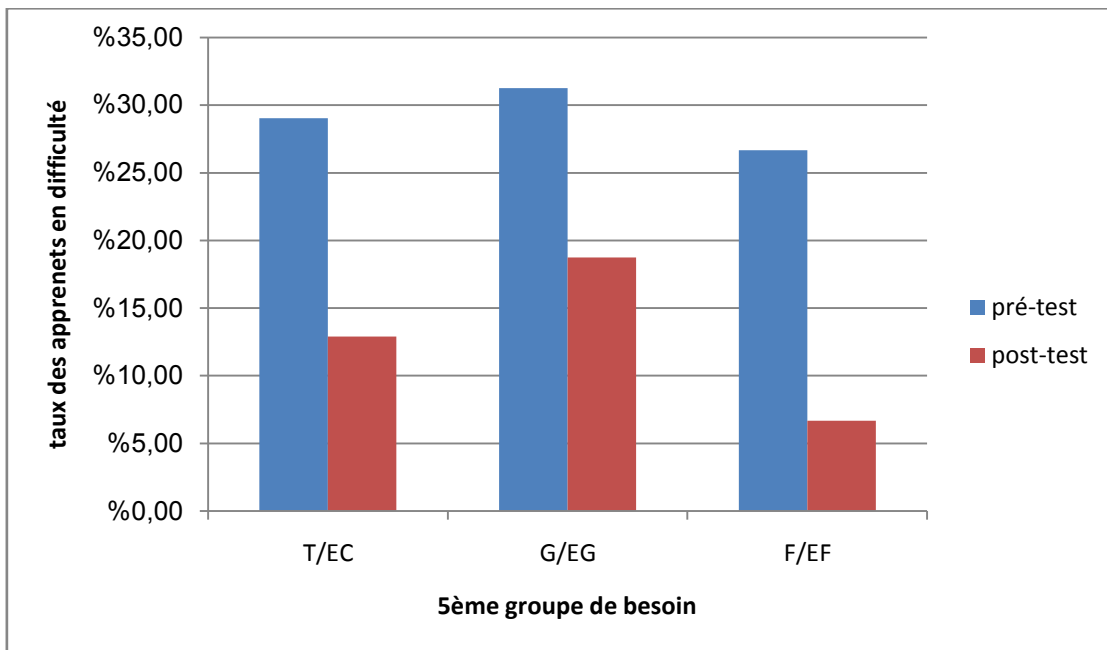


Diagramme n°05: comparaison des résultats du pré-test et post-test du 5ème groupe de besoin.

- **Commentaire**

Selon les résultats recueillis, nous remarquons que le taux des apprenants en difficulté a abaissé (de 29,03% à 12,9) ce qui explique que plus que la moitié des apprenants ont progressé.

Cependant, les filles ont encore pu réussir mieux que les garçons.

- ✓ **Groupe de besoin06**

	T/EC	G/EG	F/EF
Pré-test	45,16%	37,5%	53,33%
Post-test	12,9%	18,75	6,67%

Tableau n°06. comparaison des résultats du pré-test et post-test du 6ème groupe de besoin.

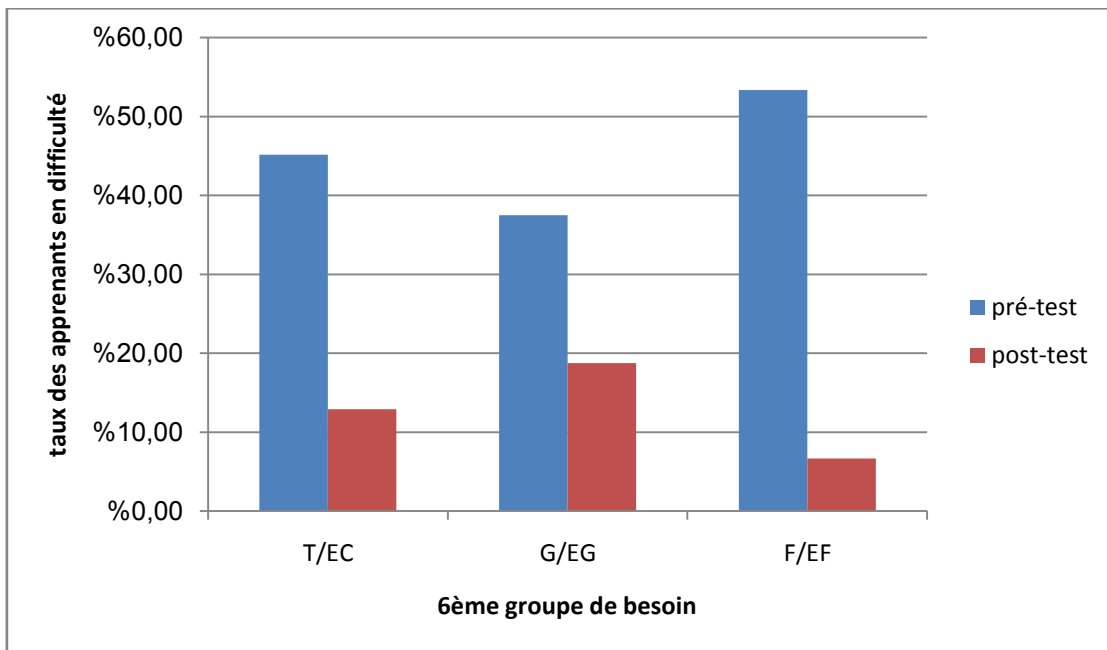


Diagramme n° 06.comparaison des résultats du pré-test et post-test du 6ème groupe de besoin.

- **Commentaire**

A partir les données obtenues, nous constatons que le taux des apprenants en difficulté a beaucoup diminué (de45,16% jusqu'au 12,9%) ce qui veut dire que le taux de réussite a augmenté.

Par ailleurs, les filles ont toujours progressé mieux que les garçons.

Conclusion:

Tout au long de cette deuxième partie, nous avons voulu répondre d'une manière scientifique à notre problème de recherche qui est l'impact de la remédiation pédagogique sur l'apprentissage de la lecture, en suivant une méthode à la fois descriptive et analytique tout en adoptant une expérimentation que nous avons effectuée auprès des apprenants de 4^e A-P. à l'école Ferhat Ben Amara02, Circonscription Eloued 04.

D'abord, le pré-test de notre étude expérimentale nous a permis de bien déterminer les apprenants en difficulté en lecture, ensuite nous avons regroupé ces apprenants en six groupes de besoin, puis nous avons entrepris l'expérimentation par la mise en œuvre des séances de remédiation bien réfléchies et rigoureuses en utilisant des méthodes complètement différentes de celles que nous avons utilisées lors de l'apprentissage, notamment les activités ludiques (la roue des sons, le syllabaire), exercices motivants(image, coloriage) exercice de discrimination auditive et visuelle ainsi que la méthode de Borel Maisonny et la carte mentale.

Après le post-test, nous avons recueilli des données qui nous montre que le taux de réussite des séances de remédiation est très apparent dans toutes les séances, ce qui confirme nos hypothèses de départ et approuve que la remédiation contribue bel et bien à la régulation de l'apprentissage de la lecture chez les élèves de 4^e A.P.

Conclusion

Au terme de cette recherche portant sur la remédiation pédagogique pour certaines difficultés en lecture chez les apprenants de 4A.P. Nous nous fixons comme objectif principal la mise en évidence de la rentabilité des séances de remédiation dans l'apprentissage de la lecture en classe du FLE, et cela dans le but de rendre l'action pédagogique de l'enseignant plus efficace.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons abordé dans la première partie le thème de l'apprentissage de la lecture et ses difficultés, l'évaluation et la remédiation. Quant à la deuxième partie, elle a été réservée à l'expérimentation dans une classe de 4A.P. à l'école de Ferhat Ben Amara 02 Circonscription d'El-oued 04. Le temps consacré à l'expérimentation s'est étalée sur deux mois.

D'après les résultats obtenus de notre étude empirique nous avons déduit que le nombre des apprenants en difficulté a extrêmement réduit dans chaque groupe de besoin. En ce qui concerne les trois apprenants qui n'ont pas répondu à la remédiation, ils ont besoin d'une intervention d'un spécialiste ,à savoir un orthophoniste car la remédiation de leurs difficultés dépasse les capacités d'un enseignant.

Ces résultats approuvent que les apprenants ont énormément progressé, ce qui valide nos hypothèse de départ et affirme que la remédiation a un impact très remarquable dans l'apprentissage de la lecture. Elle permet de combler les insuffisantes des apprenants pour réguler les apprentissages et homogénéiser le niveau au sein d'une classe, comme la confirme Abbassi dans la préface du Guide de le remédiation pédagogique:

l'ensemble des actions correctives intégrées au processus pédagogique consistant à amener l'élève à surmonter des difficultés perturbant la progression des apprentissages et à éviter, par voie de conséquence, que les lacunes ne s'accumulent et n'altèrent foncièrement la poursuite des apprentissages ultérieurs. (2013:4)

Il est à noter que certains apprenants en difficulté ,avant l'expérimentation, exprimaient un sentiment de refus de rester dans les séances de remédiation mais après l'expérimentation et avec le changement de déroulement de ces séances de remédiation, en introduisant des activités ludiques (la roue des sons, le syllabaire, exercices de coloriage) et des stratégies nouvelles (méthode de Borel Maisonny), nous avons constaté que les apprenants en difficulté ont apprécié ce changement et sont devenus plus motivés pour assister à ces séances et parfois ils demandent d'y participer. Bref, ils ont changé leur vision envers ces séances de remédiation.

En conclusion, pour surmonter les difficultés en lecture, il faut que l'enseignant:

- Choisisse soigneusement les activités qui seront en adéquation avec la difficulté à remédier.
- Varie les activités en adoptant des méthodes plus efficaces et en utilisant des outils ludiques et motivants.
- Adopte une modalité du travail individuel dans les séances de remédiation en lecture parce que nous visons la correction personnelle de chaque apprenant.

La recherche dans cette perspective ne se limite pas à l'apprentissage de la lecture mais nous pouvons s'interroger sur l'apport de la remédiation dans les autres compétences notamment l'oral, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe, tout en cherchant les stratégies propices à ces compétences

Bibliographie/Sitographie

Ouvrage

- Allal. L, (1988), *Assurer la réussite des apprentissages scolaire?*, Delachaux et Nieslé, Paris
- Angers. M,(1997), *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Casbah,.
- Beau. M, (1999), *L'art de la thèse*, Casbah.
- Bentolila. A, Chevalier. B, et Falcoz-Vigne. D, (2000), *La lecture: apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Nathan.
- Borel Maisonnny. S, (1962), *Langage oral et écrit*, Delachaux et Niesle.
- ÉcalLe. J, et Magnan. A, (2010), *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, Dunod.
- Galiana. D,(2014), *Mémento de l'évaluation*, édition educagri.
- Gillig. J-M, (2001), *Remédiation, Soutien, approfondissement à l'école*, Hachette, Paris.
- Juhel. J-C, (1998), *Aider les enfants en difficulté d'apprentissage*, Les presses de l'université Laval.
- N'da. P, (2016), *Manuel de méthodologie et de rédaction de la thèse de doctorat et du master*, L'Harmattan.
- Rigal. R, (1996), *Motricité humaine fondement et application pédagogique*, Presses de l'université du Québec.
- Roegiers. X,(2011), *Curricula d'apprentissage au primaire et au secondaire*, De Boeck Supérieur.
- St-Pierre. M-C, Dalpé. V, Lefebvre. P, et Giroux. C, (2010), *Difficultés de lecture et d'écriture*, Presses de l'université.
- Tagliante. C,(2003), *L'évaluation*, Clé internationale.
- Van Hout. A, Etienne. F, (2001), *Les dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter*, Masson.

Manuels et Guides

Guide de remédiation pédagogique pour l'enseignement du français au cycle primaire.

Guide méthodologique en évaluation pédagogique (2009).

Guide d'utilisation du manuel: Français 4^{ème} primaire.

Manuel du Français 4^{ème} année primaire (2017-2018).

Guide d'accompagnement du programme du français cycle primaire (2016).

Programme de français au cycle primaire.

Les articles

Dubois. M, Rerberge. J, (2010), *Trouble d'apprentissage*.

Valdois. S, (2003), *Les élèves en difficulté d'apprentissage en lecture*.

Les dictionnaires

Cuq. J-P, (2003), *Dictionnaire de didactique et de français langue étrangère et seconde*, Clé internationale.

Le Petit Robert (2009).

Le Petit Larousse (1998).

Raynal. F, Rieunier. A, (2010), *Pédagogie dictionnaire des concepts clés*.

Mémoires et Sitographie

Adib. Y, (2013), *Evaluation des acquis d'apprenants du Français Langue Etrangère en module de technique d'expression écrite et orale en 1^{ère} année universitaire*, <https://theses.univ-oran1.dz/document/42201344t>. (consulté le 15/03/2018)

Dachet. F, (2015), *Apprentissage de la lecture: Le décodage*, http://imagesetlangages.fr/animations_pedagogiques/REP-plus/le-decodage. (consulté le 14/02/2018)

Martinez. J-P, (1994), *Les difficultés d'apprentissage*, <https://www.academia.edu> (consulté le 02/02/2018)

Stage GS. CP *L'acte de lire chez l'enfant*, <http://www.acgrenoble.fr/ecole/74/maternelle74/IMG/totereau> (consulté le 15/02/2018)

<https://unige.ch/dife/enseigner-apprendre/soutien-enseignement/zoom-innovations/grille-devaluation/> (consulté le 18/03/2018)

<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/33/CTNX0710380K.htm> (consulté le 26/03/2018)

<https://www.liberte-algerie.com/dossier/notre-priorite-la-remediation-pedagogique-254150>
(consulté le 23/03/2018)

https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf (consulté le 29/03/2018)

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01502962/document> (consulté le 12/12/2017)

Liste de Schémas

Partie I Chapitre 01

Schéma n°01. les méthodes de lecture	19
Schéma n°02. Centres corticaux susceptibles d'assurer le contrôle de Lire et EcrireRigal.....	23
Schéma n°03. Les glandes endocrine du corps humain.....	27

Partie I Chapitre 02

Schéma n°01. évaluer et comparer.....	33
Schéma n°02. la démarche évaluative.....	34
Shéma n°03. Le champs de l'acte de la remédiation	38
Schéma04. les trois triptyque de l'acte pédagogique.....	45

Liste de Diagrammes

Partie II Chapitre 02

Diagramme n°01. comparaison des résultats du pré-test et post-test du 1 ^{ier} groupe de besoin.....	70
Diagramme n°02. comparaison des résultats du pré-test et post-test du 2ème groupe de besoin.	71
Diagramme n°03. comparaison des résultats du pré-test et post-test du 3ème groupe de besoin.....	72
Diagramme n°04. comparaison des résultats du pré-test et post-test du 4ème groupe de besoin.....	73
Diagramme n°05:comparaison des résultats du pré-test et post-test du 5ème groupe de besoin.....	74
Diagramme n° 06.comparaison des résultats du pré-test et post-test du 6ème groupe de besoin.....	75

Liste de Tableaux

Partie I Chapitre 01

Tableau n°01. Tableau comparatif entre les troubles et les difficultés d'apprentissage	26
Tableau n°02. les glandes leurs rôles et leurs conséquences sur le développement mental et sur son apprentissage.....	27
Tableau n°03: site de la lésion et leurs conséquences	23

Partie I Chapitre 02

Tableau n°01.Exemple d'une grille d'évaluation.....	37
---	----

Partie II Chapitre 01

Tableau n°01. Le diagnostic de l'évaluation avant les séances de remédiation.....	54
Tableau n°02. classification des apprenants en difficulté en groupes de besoin.....	55
Tableau n°03. La planification des séances de remédiation	56
Tableau n°04. résultats du post-test.....	64

Partie II Chapitre 02

Tableau n°01.comparaison des résultats du pré-test et post-test du 1 ^{er} groupe de besoin.....	69
Tableau n° 02. comparaison des résultats du pré-test et post-test du 2ème groupe de besoin.....	70
Tableau n°03. comparaison des résultats du pré-test et post-test du 3ème groupe de besoin.....	71
Tableau n°04. comparaison des résultats du pré-test et post-test du 4ème groupe de besoin.....	72
Tableau n°05. comparaison des résultats du pré-test et post-test du 5ème groupe de besoin.....	73
Tableau n°06. comparaison des résultats du pré-test et post-test du 6ème groupe de besoin.....	74

Annexes

Le texte de la lecture


Amira : J'achète une jupe rouge. C'est la couleur préférée de Lina.

Je lis et j'écris

1 Lis le texte.


La fête de maman

Aujourd'hui, Yacine est content. Il va offrir un joli cadeau à sa maman. Qu'est-ce que c'est ? Maman se réveille. Yacine donne pleins de bisous à sa maman : « Bonne fête maman ! Voici ton cadeau ». Maman voit un paquet rouge avec un nœud jaune. Elle ouvre son cadeau. « Oh là là ! Quel beau vase ! C'est magnifique ! ». Maman pose le vase sur la table de la salle à manger.



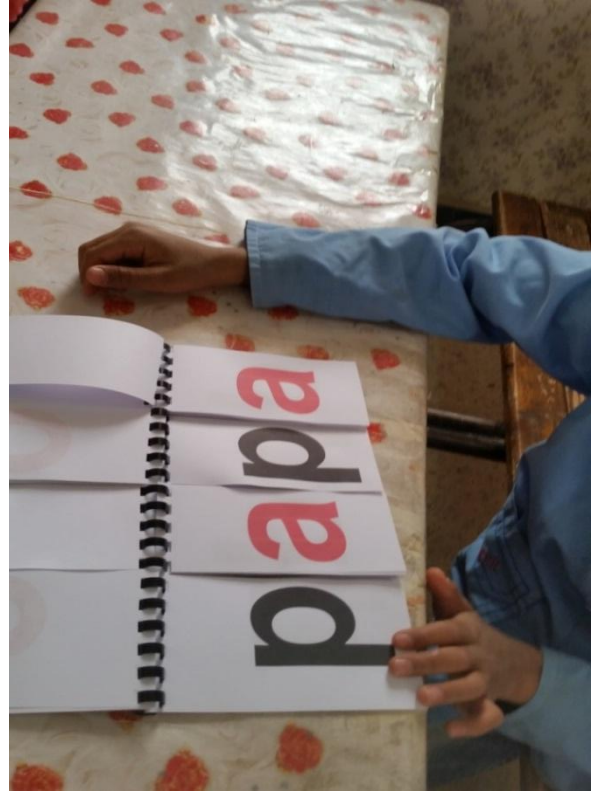
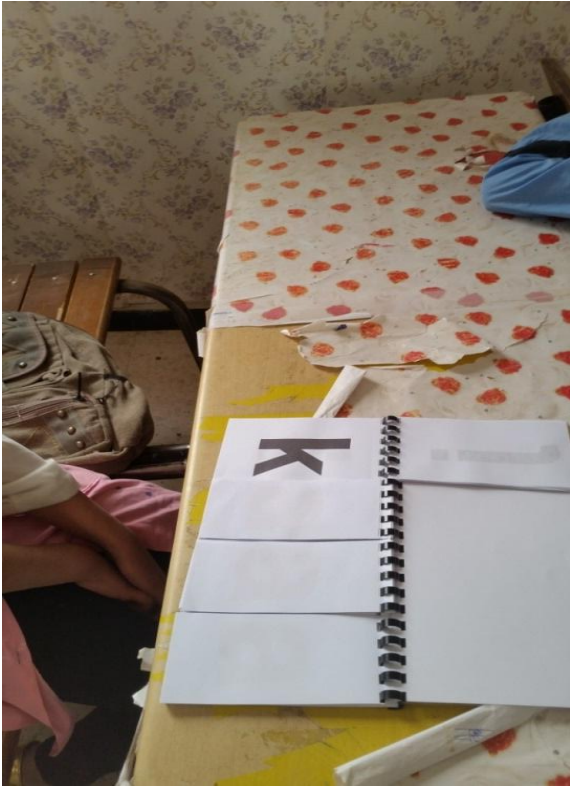
2 Réponds aux questions.

- Pourquoi Yacine est content ?
- Que voit maman ?
- Quel est le cadeau de Yacine ?



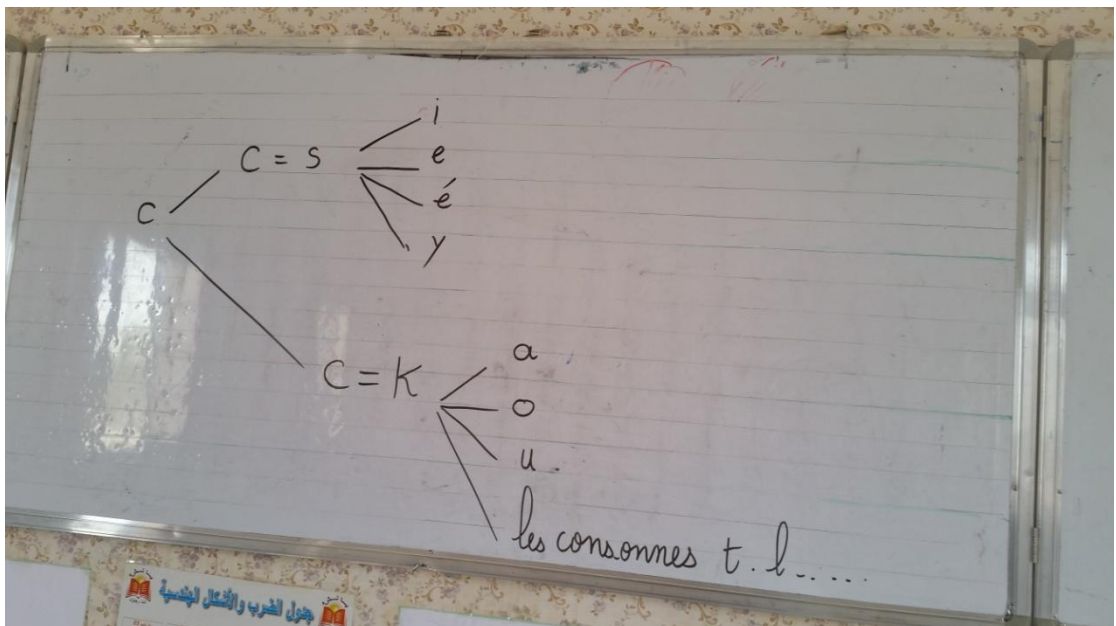
Le syllabaire







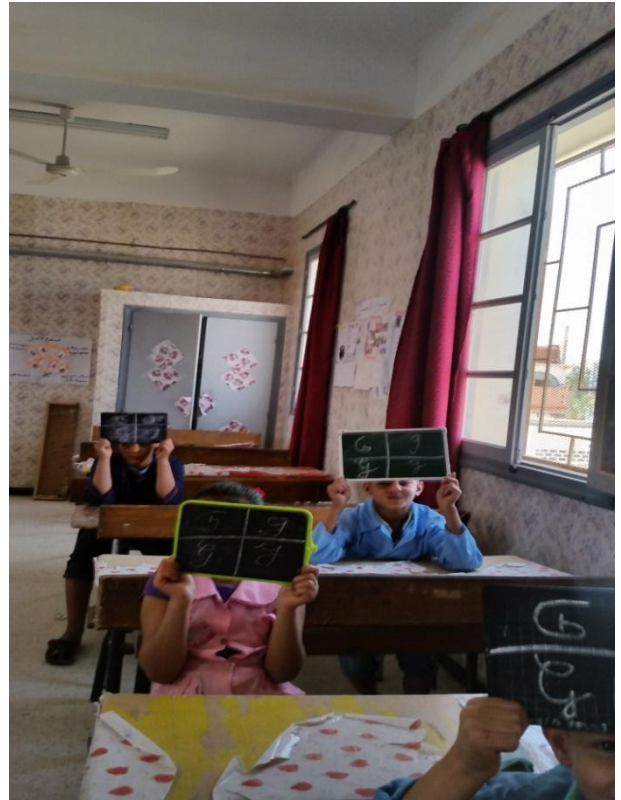
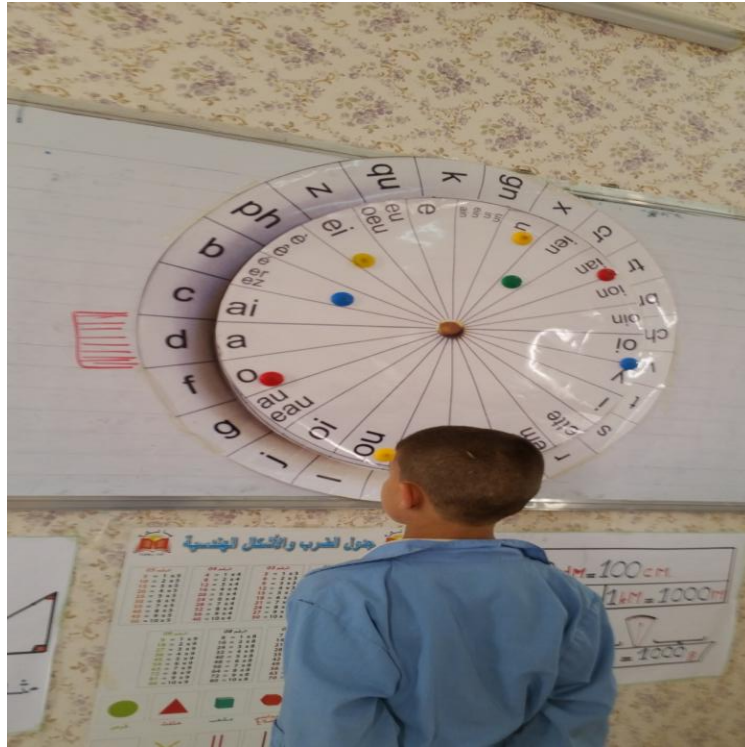
La carte mentale





La roue des sons (la glissière)





































































Les élèves en séance de remédiation



Les images représentant la méthode de Borel Maissonny pour apprendre à lire

 (a)  [a] chat	 (i)  [i] souris	 (é)  [e] épée
 (o)  [o] moto [ɔ] (ou tortue)	 (u)  [y] rue	 (e)  [ə] renard
 (l)  [l] lapin	 (m)  [m] mur	 (r)  [R] rat
 (v)  [v] vache	 (s)  [s] salade	 (f)  [f] fumée
 (p)  [p] poule	 (b)  [b] banane	 (ch)  [ʃ] chameau
 (n)  [n] nid	 (t)  [t] tapis	 (k)  [k] canard
 (d)  [d] radis	 (on)  [ɔ̃] pont	 (ou)  [u] chou
 (j)  [ʒ] jupe	 (z)  [z] zéro	 (è)  [ɛ] chèvre
 (g)  [g] gazelle	 (an)  [ã] pantalon	 (oi)  [wa] roi
 (in)  [ɛ̃] poussin	 (oin)  [wɛ̃] poing	 (eu)  [ø] deux [œ] œuf
 (gn)  [ɲ] agneau	 (ill)  [j] fille	Gestuelle de la méthode phonétique créée par Suzanne Borel-Maissonny Images : « Bien lire et Aimer lire »

Séancen°05: difficulté confusion p/b

Activité 01: Je m'entraîne à lire les sons p/b

pou py bè pa bo pu bi pé pui

pab ob ubu ipa pou bui puè abi

pabé bipo boubé pubo bapy

Activité 02 :Je m'entraîne à lire des mots

la vipère un barbu bizarre la capuche

des carpes le bazar mes petites balles

Les zèbres broutent près du zébu.